DOCUMENT RESUME

ED 382 342 PS 023 165

AUTHOR	Nunes, Terezinha
TITLE	El Ambiente del Nino (The Environment of the Child). Occasional Paper No. 6.
INSTITUTION	Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
PUB DATE	94
NOTE	55p.; For English version of this document, see ED 368 499.
PUB TYPE	Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Child Development; *Cultural Awareness; Cultural Differences; Early Childhood Education; Elementary Education; Foreign Countries; *Intervention; Outcomes of Education; Outcomes of Treatment; Poverty; Program Evaluation; Social Bias; Socioeconomic Influences
IDENTIFIERS	Netherlands

ABSTRACT

This Spanish-language report offers a framework for the analysis and evaluation of intervention on children's behalf against which to analyze actions upon their environment. The first section looks at the complex issue of defining suitable child development outcomes for intervention programs, noting that because the concept of childhood varies across cultures and classes, definitions of developmental outcomes need to take into account cultural and class variables. The second section examines two examples of environmental conditions that threaten children's development, poverty and prejudice, and explains how both situations involve complex systems of adverse circumstances that tend to be chronic and that interact in a multiplicative fashion with respect to negative effects on children's development. The third section summarizes briefly the characteristics of a general model for planning and analyzing the results of interventions on children's behalf, recommending that interventions: (1) be child-centered; (2) be culturally sensitive; (3) be multi-faceted to combat multiple affiliations; (4) support families, improve health care and school, and enhance neighborhood conditions; and (5) demolish societal barriers to child development. An afterword examines the implications of the findings for future program development. Contains 90 references. (AP)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

PS

erezinha Nunes

ED 382 342

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

R.N. Cohen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

PS 023165

OCCASIONAL PAPER No. 6

Fundación Bernard van Leer

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Sobre la Fundación Bernard van Leer

La Fundación Bernard van Leer es una institución privada establecida en Holanda. Lleva el nombre de Bernard van Leer, industrial holandés fallecido en 1958, que legó todo el capital en acciones de su empresa multinacional con fines humanitarios. Los ingresos de la Fundación provienen de esta empresa, la Real Industria de Envases Van Leer, cuya actividad central es la producción de materiales para envasar. De acuerdo a sus estatutos, la Fundación da preferencia al apoyo de proyectos en países donde la Real Industria de Envases Van Leer está establecida.

Los objetivos de la Fundación

El objetivo principal de la Fundación es fomentar la creación de oportunidades para los niños pequeños que viven en circunstancias desfavorecidas. La Fundación utiliza dos estrategias con el fin de cumplir este objetivo:

- apoya el desarrollo de enfoques innovadores en el área del desarrollo de la primera infancia, basados en el trabajo de campo, y
- comparte la experiencia pertinente con un público lo más amplio posible, con el fin de influir en las políticas y la práctica.

La Fundación cree que para mejorar las oportunidades de los niños pequeños es necesario trabajar con las personas que los rodean, aquellos que pueden tener una forma de influencia en sus vidas. Esto abarca a los padres, hermanos, otros miembros de la familia, comunidades, organizaciones de servicios, gobiernos locales y nacionales, e instituciones internacionales.

Asociados al proyecto

La Fundación no implementa ningún proyecto de base sino que ofrece apoyo a organizaciones en diferentes países. Entre estas organizaciones se cuentan departamentos de gobierno, municipalidades locales, instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales. Estos asociados locales se hacen responsables de todos los aspectos del proyecto: desarrollo, gestión, capacitación, implementación, evaluación. También contribuyen con parte de los costos, ya sea en forma de dinero o de servicios.

Objetivo central del proyecto

Los proyectos tienen como objetivo central a aquellos niños desde su nacimiento hasta los ocho años de edad, que tengan menos ocasiones de beneficiarse de las oportunidades educacionales y de desarrollo. Entre éstos se cuentan los niños de minorías étnicas y culturales, los que habitan en barrios urbanos marginales, en áreas rurales alejadas y los de padres adolescentes. Algunos proyectos cubren una pequeña área geográfica. Otros tienen un alcance provincial, estatal, o incluso nacional. Un punto clave en la iniciación e implementación de un proyecto, radica en que su labor tenga efectos a largo plazo. Es decir que los proyectos contribuyen a la reflexión, la planificación, la práctica y la evaluación a nivel regional, nacional e internacional.

Cómo trabajan los proyectos

Todos los proyectos apoyados por la Fundación tienen, en su esencia, el desarrollo de los niños pequeños. Algunos de ellos poseen un centro base, lo que significa que trabajan en y a través de preescuelas, jardines infantiles o escuelas primarias. Otros proyectos tienen como base el hogar, y trabajan con familias en sus propios domicilios, y con otras personas

continúa en parte interior contratapa

Ilustracion en la portada: 'Marruecos visto por los ojos de un niño', por Marie Wijk, Edu'Actief, Meppel, Holanda

Terezinha Nunes

El Ambiente del Niño

OCCASIONAL PAPER No. 6

Fundación Bernard van Leer

Sobre los autores

Terezinha Nunes nació y se educó en Brasil, donde se formó como psicóloga. Tras obtener su doctorado en Psicología del Desarrollo en la City University de Nueva York, Estados Unidos, regresó a Brasil, dedicándose a la investigación de la lectura y las matemáticas en los niños, en la Universidad de Pernambuco. En 1990 accedió al puesto de investigadora en la Open University en el Reino Unido, y en 1991 se incorporó al Departamento de Desarrollo del Niño del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Sus publicaciones incluyen: *The clinical method* (1983), *Society and Intelligence* (1989) y una monografía sobre *Literacy and Poverty* (1986) bajo el nombre de Carraher; conjuntamente con L. Buarque y P. Bryant, *Difficulties in learning to read: Theory and practice* (1992); y conjuntamente con A. Schliemann and D. Carraher, *Street mathematics and school mathematics* (1993).

Rekha Wazir es coordinadora del Desarrollo de Programas en la Fundación. Nació en India y recibió su licenciatura en Sociología del Colegio de Economía en Delhi, y su doctorado de la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Trabajó como asesor de diversas organizaciones internacionales incluyendo la Oficina Internacional de Trabajo, la Organización para la Agricultura y la Alimentación, el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, y el Servicio Consultor del Instituto de Estudios Sociales sobre temas relacionados con la mujer y las políticas de educación, y cuestiones sobre el desarrollo. Rekha Wazir pasó a formar parte de la Fundación en marzo de 1989.

Sobre Occasional Papers

La serie 'Occasional Papers' tiene como objetivo el tratar cuestiones de suma importancia para los responsables de las políticas, personas dedicadas a la práctica y académicos vinculados al tema hacer frente a las necesidades educacionales y de desarrollo de los niños marginados en sociedades industrializadas y en vías de desarrollo.

CIP-DATA BIBLIOTECA REAL, LA HAYA

Nunes, Terezinha
El Ambiente del Niño/Terezinha Nunes. – La Haya: Fundación Bernard van Leer [trad. del inglés por Graciella Paillet]. – La Haya: Fundación Bernard van Leer.
ISBN 90-6195-031-7
Trad. del: The Environment of the Child. – The Hague: Bernard van Leer Foundation, 1994.
Temas principales: primera infancia, desarrollo del niño

Indice

Prólogo iv
Prefacio v
Introducción vii

Capítulo

1 **¿Cómo podemos entender el impacto del ambiente en la vida del niño?** 1
La búsqueda de un modelo
La relación entre infancia y sociedad
¿Qué se entiende por indicadores positivos de desarrollo?

2 **Ambientes hostiles y programas de intervención: un modelo general** 8
Creciendo en la pobreza
Modelos de transmisión intergeneracional de la pobreza
Creciendo en la discriminación
Algunos aspectos de las desventajas

3 **Consideraciones finales** 30

Reflexiones finales 32
El ambiente del niño: implicaciones para el desarrollo programático
Investigación e intervención: la necesidad de un diálogo
Pautas para el desarrollo programático
Intervenciones dirigidas a la infancia: una aventura conjunta
Intervenciones dirigidas a la infancia y macrofactores
Los niños como moldeadores de su ambiente
Comentarios finales

Referencias 38

6

Prologo

Tenemos el agrado de presentar el trabajo de Terezinha Nunes sobre el ambiente del niño. Este trabajo es el resultado de un proceso de análisis apoyado por la Fundación sobre las variables ambientales que median los efectos de la pobreza y la discriminación en niños pequeños que viven en condiciones desfavorecidas. Se prestó especial atención a la manera en que las creencias, sentimientos y conductas de los que están al cuidado de los niños, afectan su desarrollo.

El análisis del ambiente del niño se llevó a cabo a través de varias actividades realizadas en 1993: se realizaron seminarios entre el personal de la Fundación; se consultaron a los encargados de algunos proyectos apoyados por la Fundación; se pidió la opinión de investigadores con renombre internacional; se organizaron grupos de trabajo en Nueva Delhi y Ciudad de México, participando especialistas de Asia y Latinoamérica.

A lo largo de este proceso, la Fundación quiso estimular el diálogo entre la teoría y la práctica, examinando la contribución que la investigación aporta a la solución de los problemas de la niñez desfavorecida, y analizando las diferentes maneras en que los programas de campo están utilizando los conocimientos ya existentes para incrementar la calidad de sus intervenciones. El resultado de este proceso de análisis se traduce en éste informe: una herramienta de trabajo específicamente dirigida a aquellos que trabajan en el campo del desarrollo de niño, y que tienen un pie en la investigación y otro en la acción.

El proceso de análisis del ambiente de los niños continuará contrastando el marco conceptual presentado en este trabajo con programas de intervención que se implementan en diferentes contextos institucionales y culturales. Estudios de programas de gran escala se llevan a cabo en Francia, India, Kenia y Venezuela, con el objetivo de examinar la forma en que los programas de gran cobertura enfrentan el mejoramiento ambiental.

Horacio Walker
Fundación Bernard van Leer
junio de 1994

Prefacio

Esta presentación, preparada originariamente como documento de trabajo para la Fundación Bernard van Leer, se propone ofrecer un marco teórico para el análisis de la intervención en el ambiente del niño, a fin de estimular su desarrollo. La versión preliminar fue discutida en dos grupos de trabajo independientes, uno en Nueva Delhi y otro en Ciudad de México, donde expertos provenientes de diversos rincones del mundo, trataron el tema haciendo contribuciones importantes al análisis del niño y su medio sociocultural. Los grupos de trabajo fueron coordinados por el Dr. Horacio Walker, de la Fundación van Leer, cuya destreza en dicha función hizo posible una fructífera experiencia para todos los participantes.

Agradezco especialmente al Dr. Walker y a todos los participantes, por sus valiosos aportes a la primera versión. Esta versión final es, en parte, el producto de esa contribución. Sin embargo, las opiniones expresadas en éste documento caen bajo mi propia responsabilidad.

Terezinha Nunes
junio de 1994

8

Introducción

Muchos niños crecen en ambientes que constituyen una amenaza grave para su bienestar. Tal es el caso, por ejemplo, de guerras, pobreza, prejuicios, abandono o abuso. Si bien pueden existir dudas acerca de cuál es el daño causado por estos ambientes, o sobre los mecanismos por medio de los cuales influyen en el desarrollo, o de la manera en que estas circunstancias adversas pueden llegar a perjudicar en forma permanente a los niños, es indudable que, teniendo la posibilidad de elegir, haremos lo posible por proteger a nuestros niños de esas amenazas. Lamentablemente un gran número de ellos en el mundo entero viven en tales condiciones adversas, las cuáles desafortunadamente, no son fáciles de cambiar. Las guerras, la pobreza y la discriminación, por ejemplo, son el resultado de una sociedad que el hombre aún no ha aprendido a controlar. ¿Cuál es la mejor forma, entonces, de ayudar a los niños que nacen en un ambiente tan amenazante? ¿Cómo se puede elegir la mejor línea de acción y evaluar el impacto de tal intervención?

El objetivo de este documento es ofrecer un marco teórico para el análisis y la evaluación de la intervención que se realiza para mejorar el ambiente del niño. La primera parte, trata la delicada cuestión de definir indicadores adecuados de desarrollo infantil para los programas de intervención. El concepto de infancia varía según las diferentes clases y culturas, lo cual se traduce en diferentes expectativas y demandas en el desarrollo de los niños. En respuesta a estas demandas, los patrones de desarrollo de los niños también difieren, cuando se hacen comparaciones entre culturas diferentes. Consecuentemente, la definición de indicadores de desarrollo del niño requerida para elaborar los programas de intervención, necesita calibrar cuidadosamente los puntos fuertes y débiles del grupo que en principio se va a beneficiar de tal programa.

La segunda parte, examina con precisión dos ejemplos de situaciones adversas en que crecen muchos niños en todo el mundo: pobreza y discriminación. Estas circunstancias, que han sido frecuentemente caracterizadas como desfavorables, no necesariamente amenazan el desarrollo del niño si se las considera como situaciones aisladas. Sin embargo, ambas situaciones crean un sistema complejo de circunstancias adversas que tienen tendencia a convertirse en crónicas, interactuando de forma multiplicativa en lo que respecta al desarrollo de los niños. Algunos aspectos de cada una de estas condiciones hostiles serán discutidos.

La tercera y última parte, sintetiza brevemente las características de un modelo general para planificar y analizar los resultados de las intervenciones a favor de los niños. Más que en el crecimiento y la madurez física, este trabajo se concentra principalmente en el aspecto social y educativo del desarrollo del niño. Consecuentemente, el trabajo se concentra en los aspectos socioculturales del ambiente del niño más que en insumos de orden biológico, como pueden ser los niveles nutricionales y las enfermedades. Este énfasis en lo sociocultural no significa una subestimación de los factores biólogicos en el desarrollo, sino más bien es la expresión de dos convicciones de carácter personal. La primera de ellas, es que creo que todos los niños deben recibir adecuada alimentación y cuidado en salud, independientemente de conocer cual es la influencia de ello en el desarrollo psicológico. No hay necesidad de justificar la intervención en nutrición y salud, en base a sus efectos en el desarrollo psicológico. Nutrición y cuidado de la salud, son dos fines en sí mismos.

Mi segunda convicción es que, circunstancias ambientales como la pobreza y la discriminación dos cuestiones de especial interés en este trabajo no están relacionados a factores biológicos, sino que son productos de la sociedad. Importantes y numerosos trabajos existentes muestran que no vivimos en meritocracias, donde el pobre es pobre como resultado de la falta inherente de competencias; y que el prejuicio no es resultado de la superioridad de un grupo con respecto a otro, sino que es una cuestión histórica, social, cultural y política. Sería imposible revisar, en este documento, la bibliografía que da cuenta de esta discusión (véase, por ejemplo, Ceci 1989; Carraher, 1989; Ginsburg, 1972; Reeves y Chevannes, 1988).

CAPITULO UNO

¿Cómo podemos entender el impacto del ambiente en la vida del niño? La búsqueda de un modelo.

En esta sección se presenta, a modo de introducción, la relación entre el medio sociocultural y el desarrollo del niño, a fin de conducir la exposición hacia la identificación de indicadores positivos de desarrollo que constituyan relevantes objetivos de intervención. Si se diseñan programas para beneficiar a los niños, qué es entonces, ¿lo que éstos debieran lograr? La respuesta a esta interrogante puede parecer muy simple, pero tratándola con más profundidad, esa simplicidad resulta engañadora.

La relación entre infancia y sociedad

Si bien es posible emplear criterios biológicos para la clasificación de los seres humanos en adultos y niños, 'infancia', es decir el concepto que define qué es un niño, es una construcción cultural. En éste concepto se encuentran implícitas nociones normativas acerca de los deberes y derechos del niño. Las expectativas referentes a lo que el niño debe hacer y saber; lo que debe dar y puede recibir; cómo se debe comportar y cuáles son sus necesidades, todo ello está determinado por la sociedad. Tanto a través del tiempo, como de distintas culturas, se observa una gran diversidad en el concepto de infancia. En los EEUU, Kessen (1989) y Woodhead (1991) analizaron las diferencias entre las definiciones del concepto, desde una perspectiva temporal, destacando principalmente el carácter histórico y cultural del mismo. Whiting y Whiting (1975) realizaron comparaciones entre culturas, observando la participación del niño en las actividades domésticas en seis culturas diferentes. Sus hallazgos muestran que las tareas que los niños deben realizar a una misma edad, varían considerablemente de una cultura a otra.

El concepto de infancia difiere aún dentro de una misma sociedad de acuerdo a las diferencias entre clases sociales y entre sexos, como lo señalaron Ochoa y Santibanez. Estos autores describen las distintas realidades sociológicas de la infancia en Chile, cada una con características netamente divergentes (como por ejemplo, distintos niveles de mortalidad infantil y de nutrición, diferenciado acceso al sistema educativo y marcadas diferencias en el entorno más cercano), lo que conduce a una gran diversidad tanto en las estrategias como en los fines que en el curso de la infancia se tratan de alcanzar. 'Mientras que los niños de clase media tienen fácil acceso al sistema educativo y se integran al mercado laboral luego de haber finalizado al menos en parte su formación educativa; para los niños de

sectores marginales, el acceso a la escuela es dificultoso y la posibilidad de completar el ciclo escolar es mínima, debido a la necesidad de trabajar a edad muy temprana. La valoración que se le asigna a la autonomía o a la independencia, también puede variar de acuerdo al **sexo**, dentro de una misma sociedad. Además, se constatan variantes respecto a la valoración de la inteligencia por parte de los maestros, en el medio rural y urbano. Todo lo señalado anteriormente, destaca la existencia de diversas concepciones de la infancia y la consecuente desigualdad de oportunidades entre los niños de una misma sociedad' (Ochoa y Santibáñez, 1985, p.10).

Anandalaksmy (1993) y Khullar (1993) destacaron especialmente las diferencias existentes entre la realidad de la niña y la del niño, en India, sugiriendo que el concepto de infancia debe ser considerado como un megaconcepto, derivado de las características más significativas de ambas realidades, la de la infancia femenina y la de la masculina. Las expectativas respecto a lo que el niño y/o la niña debe aprender, lograr, sus deberes y derechos, pueden ser tan divergentes en India, que la perspectiva de análisis de la infancia más adecuada, es la de género.

Estos estudios ilustran el caracter cultural del concepto 'infancia' y destacan la necesidad de considerar los niños como parte de una sociedad particular, en un período de tiempo determinado (White 1993).

En el curso de este último siglo, tanto en el mundo occidental como en otras culturas, así como se concibe al niño como portador de diferentes necesidades y derechos, también se les asigna diferentes roles en la sociedad. En consecuencia, los niños desempeñan exactamente los roles que la sociedad espera de ellos. De niños de comunidades rurales y de zonas urbanas empobrecidas se espera, generalmente a edad temprana, su contribución a la producción de alimentos y artesanías y, por consecuencia, una corta participación en el sistema escolar (Levine, 1988). El comportamiento de esos niños es congruente a las expectativas de la sociedad. Por el contrario, de niños de sectores más favorecidos de áreas urbanas en países occidentales, se espera una prolongada participación en el sistema de educación formal y una incapacidad de contribuir, durante un largo período de tiempo, a la producción económica. Nuevamente, los niños responden en su comportamiento a estas expectativas sociales. Estas se manifiestan en el desarrollo, aún en situaciones en que la madurez biológica podría jugar un papel más importante. En Gran Bretaña por ejemplo, se estima que los niños deben aprender a leer a la edad de cinco años; por lo tanto, se le dedica mucho tiempo al aprendizaje de la lectura alrededor de esa edad. En cambio en otros países como Suecia y Brasil se considera la edad de siete años como la más adecuada, lo que significa que un niño de cinco años, generalmente, no sabe leer. Esta diferencia de edad respecto al comienzo del aprendizaje de la lectura, si bien es determinada culturamente, no deja de tener serias consecuencias para muchos niños. En Gran Bretaña, a un niño de seis años

que no sabe leer, se lo podría catalogar como 'atrasado en lectura' y por lo tanto se lo destinaría a una clase especial para problemas de aprendizaje; mientras que en Suecia o en Brasil no existe esa categoría a la misma edad.

Estas diferencias de comportamiento ilustran la noción de adaptación en el desarrollo del niño: la sociedad construye un contexto apropiado para el desenvolvimiento de comportamientos socialmente deseables; en general, el niño se desarrolla adaptándose a ese contexto; de no hacerlo así, se le considera como socialmente 'desviado'.

Estas dos suposiciones, consideradas conjuntamente, dan una imagen armónica del desarrollo del niño: si el niño posee capacidades, la sociedad se muestra exigente; si se le exige, el niño es/se vuelve capaz. Un modelo adaptativo semejante, fue propuesto por LeVine (1984; 1988) en un estudio comparativo entre sociedades rurales y urbanas; encontrando que los padres responden a los riesgos y exigencias del ambiente, desarrollando objetivos y estrátegias diferentes en cuanto el cuidado de sus hijos. Según este modelo,

> La estrategia de crianza óptima, en el ámbito rural, es de carácter cuantitativo; ella implica el alcance de un alto índice de fertilidad como objetivo principal. Esto refleja la alta valoración asignada a una prole numerosa, por la contribución de los niños en la producción de alimentos y artesanías; por su garantía, a largo plazo, de apoyo a la vejez de los padres; por el bajo costo por niño, en términos de recursos domésticos y por el alto índice de mortalidad infantil. La estrategia óptima en sociedades urbanoindustriales, es más bien cualitativa. La adquisición de habilidades y destrezas por parte de los niños es más importante que la cantidad de hijos. Esta estrategia se deriva de una serie de hechos: los niños cuestan más y contribuyen menos en el medio urbano que en el rural; el índice de mortalidad infantil es más bajo; el presionamiento de un mercado laboral altamente competitivo, que opera según mecanismos basados en la jerarquía profesional académica, recompensando una larga (y costosa) preparación para los roles adultos. ... La crianza de un niño, es concebida como una actividad voluntaria que exige mucho más tiempo y energía por parte de los padres, durante un período de tiempo más prolongado. (LeVine, 1988, p.67)

Sin embargo, desde el punto de vista sociobiológico, la capacidad de adaptación de estas estrategias ('óptimas') de crianza es discutible, especialmente cuando se tiene en cuenta el drama que ello significa para algunos individuos. Un alto índice de fertilidad y de mortalidad infantil, trae consigo un gran sufrimiento tanto para los padres como para los niños. Si bien es cierto que ambos deben 'luchar' juntos para garantizar la sobrevivencia de la comunidad agraria, desde el punto de vista de este

13 BEST COPY AVAILABLE

sufrimiento, este 'modelo' no resulta más que violento. De la misma manera que, aún cuando en comunidades urbanas, la crianza de los niños se considera como tarea voluntaria, las exigencias en cuanto tiempo, cuidados y energía por parte de los padres durante un largo período de tiempo, pueden sobrepasar los recursos de los sectores más empobrecidos del área urbana. Ello trae como consecuencia tensiones y conflictos en la vida de los niños. Este 'modelo' de paternidad voluntaria sirve para otorgar la responsabilidad del cuidado del niño exclusivamente a los padres y a menudo, fundamentalmente a la madre. Sin embargo, como lo señalan Melhuis y Moss (1990), quienes tienen hijos están asegurando la continuidad de la comunidad y algunas sociedades aceptan diferentes niveles de responsabilidad en el proceso que garantiza su mantenimiento.

Entonces, a pesar de que en general existe una relación entre la concepción que una sociedad tiene de la infancia y las trayectorias de desarrollo del niño en esa sociedad, esta correspondencia no es obviamente óptima o adaptativa, visto desde la perspectiva de muchos padres y niños. Estoy sugiriendo que, una teoría para la intervención debe considerar cómo la visión que la sociedad tiene de la infancia influye en el desarrollo del niño y de qué modo las estrategias de crianza y el entorno familiar reflejan esas condiciones creadas por la sociedad. Pero propongo que una teoría de intervención, debe ir más allá del análisis de los factores determinantes de las trayectorias de desarrollo, debiendo también considerar cómo los padres y los niños experimentan la realidad de sus vidas. Esta elección no significa proponer las vivencias subjetivas de padres y niños como factor causal del desarrollo; simplemente reconoce que modelos de intervención deben apuntar simultáneamente al mejoramiento de las condiciones de vida a nivel de la comunidad y a la disminución del sufrimiento a nivel individual. Si bien factores psicológicos no son determinantes de procesos sociológicos, ellos resultan extremadamente importantes en la evaluación de intervenciones que tienen como finalidad el mejoramiento del bienestar de la infancia.

¿Qué se entiende por indicadores positivos de desarrollo?

La intervención a favor de los niños debe plantearse objetivos bien definidos; pero uno podría preguntarse ¿quién los define? La discusión precedente deja claro que los objetivos que los padres se plantean respecto a sus niños pueden variar considerablemente entre culturas y aún dentro de las mismas, según el medio (rural o urbano), el género y la situación socioeconómica de los padres.

Ochoa y Santibáñez (1985) destacan el carácter ideológico de estas variaciones. La concepción que una institución tiene del 'niño', no toma en cuenta la diversidad que existe entre ellos. El concepto de infancia establecido en una sociedad es reduccionista, atribuyendo un carácter universal a características que son

particulares. Por ejemplo, el 'niño chileno' representa un concepto establecido que no corresponde a la realidad de una gran parte de la población de Chile. Por lo tanto, aceptar las características del 'niño chileno', en la búsqueda de indicadores positivos para programas de intervención, significa aprobar 'instrumentos discriminatorios, que niegan la diversidad típica de la realidad social' (Ochoa y Santibáñez,1985, p. 10).

El concepto de 'desarrollo' no está desprovisto de connotaciones evaluativas. Desarrollo significa: mejoramiento, progreso, evolución, avance, todo ello implica una perspectiva evaluativa. Si bien no podemos ignorarla, es importante tener conciencia de ella. Un programa de intervención que se proponga transformar el niño de un ambiente de alto riesgo en un 'niño ejemplo de libro', peligra el perder de vista las capacidades específicas del grupo que se intenta favorecer, dado que ellas pueden no ser características de gran parte de los niños de esa cultura.

Un ejemplo extraído de la vida de Rigoberta Menchú, ilustra este punto de vista:

> Otra costumbre en nuestro duodécimo cumpleaños. ... Recuerdo cuando cumplí doce años mi padre me regaló un cerdito. También me habían regalado dos pollitos y un cordero. Me gustan mucho las ovejas. Esos animales no podían ser tocados ni vendidos sin mi autorización; el motivo es que el niño se haga cargo de sus propias necesidades. Al poco tiempo, mi cerdo creció y tuvo cinco cerditos. Yo debía atenderlos sin descuidar los trabajos para mis padres y arreglármelas sola para comprarles los alimentos. Generalmente al retornar a casa luego del trabajo en el campo, entre las seis y las siete de la tarde, hacía las tareas domésticas para el día siguiente y a eso de las nueve de la noche me ponía a tejer al telar. A veces tejía hasta las diez ... Al cabo de quince días tenía tres o cuatro prendas tejidas para vender y con ello podía comprar maíz o alguna otra cosa para alimentar mis cerdos. (Menchú, 1983, p. 50-51).

Esta descripción de Rigoberta Menchú, niña de doce años, muestra un gran contraste con la imágen del niño que se ofrece en algunos textos sobre desarrollo, de los cuales extraemos un ejemplo:

> Los adolescentes de los EEUU pasan, término medio, 22 horas por semanas en compañía de grupos de pares, sin contar las horas de clase. Pasan más tiempo con sus amigos que con sus padres o solos. El tiempo compartido con sus amigos va en aumento en el transcurso de la adolescencia (Csikzentmihalyi & Larson, 1984). No es sorprendente, entonces, cuando los adolescentes afirman que los momentos más agradables los viven con sus compañeros (Youniss & Smollar, 1985). Se

15

sienten comprendidos y pueden ser ellos mismos (Cole y Cole 1989, p. 583-584).

El empleo del tiempo de estos adolescentes es coherente con las expectativas que la sociedad tiene de ellos. Su actitud descuidada frente a la vida y su época, contrasta fundamentalmente con el sentido de responsabilidad de la niña indígena de Guatemala. Sería tan injusto catalogar a Rigoberta Menchú de 'incapaz' o 'atrasada' porque no sabía leer a la edad de doce años, como lo sería el tildar a los adolescentes estadounidenses de 'irresponsables'. Estos jóvenes se comportan de acuerdo a los modelos de su país, tal como Menchú lo hizo en el suyo. En ambos casos se trata de la adquisición de habilidades y destrezas importantes para la vida adulta. Un programa de intervención que no reconozca el nivel de desarrollo social de la niña guatemalteca y sólo se concentre en sus incapacidades, según la visión de la sociedad dominante, desaprovecharía la oportunidad de utilizar justamente esa capacidad para continuar su desarrollo. La dificultad de los programas de intervención, es encontrar objetivos que describan indicadores positivos de desarrollo, relevantes para el grupo en cuestión, sin imponer las normas y valores de la cultura dominante y sin obstaculizar las vías de acceso a aquellas metas que pudieran ser difícilmente alcanzables para determinados grupos. Citando a Filp (1993), el desafío de los programas de intervención es crear un ambiente que abra y no que cierre posibilidades para el niño y de evaluar sus resultados de una manera congruente.

La elección de indicadores de desarrollo en un programa de intervención es una tarea compleja, por eso se hace necesaria la reevaluación de modelos generales en contextos específicos. En las últimas tres décadas, la investigación en el área de la psicología evolutiva se ha visto convulsionada por las tensiones entre los modelos universales de desarrollo y lo específicamente cultural. Muchos investigadores han vuelto al análisis del desarrollo considerando su componente cultural, ya sea en estudios comparativos de diferentes culturas, o de diversos grupos en una misma sociedad (por ejemplo Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Cole y Scribner, 1974; Super y Harkness, 1982; Edwards, 1982; Heath, 1983; Nunes, Schlieman, y Carraher, 1993, por sólo nombrar unos pocos). Mucho se puede aprender de estos estudios en la difícil tarea de identificación de indicadores de desarrollo para proyectos de intervención. Estos análisis desafían la unilateralidad del desarrollo moral, social y cognitivo.

Heath (1983) por ejemplo, señala que en los EEUU, el aprendizaje por medio de la lectura en la escuela, supone una secuencia según la cual el niño primero es capaz de comprender hechos simples en el texto y recién luego puede realizar analogías y conexiones más abstractas. Sin embargo, en una comunidad negra, en la cual realizó estudios, los niños aprenden historias haciendo analogías desde una edad muy temprana, dándosele poca importancia a los detalles de los hechos. La disparidad

entre las expectativas de la escuela respecto a las trayectorias de desarrollo y la experiencia de los niños, lleva a los maestros a ignorar esa capacidad lingufstica de los niños negros, concentrándose en actividades de menos interés para ellos y de este modo contribuyendo a su posible fracaso.

En el área del aprendizaje de las matemáticas, Nunes, Schliemann y Carraher (1993) observaron que el sofisticado cálculo oral empleado por niños de clase trabajadora es subestimado en la escuela, en donde ellos fracasan al tener que resolver problemas a través de algoritmos escritos, en lugar de hacerlo con sus propios métodos. Edwards (1982), observando el desarrollo moral, destacó la insuficiencia de modelos occidentales, como por ejemplo los propuestos por Kohlberg y sus colegas (Colby, A.; Kholberg, L.; Gibbs, J.; y Liberman, M. 1983), para el análisis del desarrollo moral en sociedades donde las costumbres no se basan en el código legal escrito. Cuando el sistema jurídico de los ancianos es reemplazado por el código legal escrito y es puesto en vigor por jurados ciegos a la historia personal del acusado el sentido de la ley y la ley misma pueden divorciarse. Como resultado de esta separación entre lo que es fundamentalmente justo y lo que está escrito en la ley, emerge en los países occidentales un tipo de moral posconvencional, donde la ley escrita es discutible. Esta mentalidad no puede existir en una sociedad donde el juicio moral surge de procesos interactivos.

Estos ejemplos demuestran cómo los éxitos en un sistema pueden provocar fracasos en otro, cuando se emplean distintos criterios para definir indicadores positivos de desarrollo del niño. El 'niño ejemplo de libro' que asiste a la escuela hasta la mitad de su adolescencia, elige una profesión, recibe una formación adecuada, encuentra un empleo y recién luego se vuelve adulto y forma una familia con todas las responsabilidades del caso, está muy lejos de la realidad de los niños para quienes se diseñan programas de intervención. Diariamente confrontados con las dificultades de su ambiente, estos niños logran desarrollar habilidades y destrezas que muchos niños ignoran aún, pero sin embargo se ven subestimados cuando se los valora con otro criterios. Si no se logra reconocer las ventajas de esas capacidades en el diseño de programas, existe el gran riesgo de desaprovecharlas (Schmelkes 1993). Por otra parte el reconocimiento de esas capacidades no significa crear una imagen romántica de la vida de los niños que crecen en situaciones tan adversas. Ellos deben enfrentar la sociedad dominante y pareciera que, con más frecuencia que otros, fracasan en la vida.

CAPITULO DOS

Ambientes hostiles y programas de intervención: un modelo general

Los programas que intervienen en el ambiente del niño, se dirigen a aquellos grupos de niños cuyas vidas están afectadas por situaciones adversas de muchas y variadas maneras. Puede ser que sean los hijos de inmigrantes recientes, quienes podrían tener un futuro relativamente prometedor, si la situación política del país no fuese un obstáculo para el progreso de sus padres; o puede tratarse de niños de minorías (en el sentido sociopsicológico de grupos discriminados en la sociedad); o bien puede ser el caso de grupos empobrecidos de países prósperos, en donde aún no se han tomado medidas para beneficiarlos; o niños de países pobres, víctimas de la deuda externa, sequías, guerras u otro tipo de catástrofes. Los niños de estos grupos viven en situaciones objetivamente diferentes. En algunos casos, la intervención debe apuntar a la mera sobrevivencia; en otros, cuando ésta se halla garantizada, la intervención se dirige al logro de otros objetivos. Dentro del marco de las teorías sociales actuales, no existe un modelo único que pueda considerar todos los factores relevantes para la descripción del ambiente. Los factores específicos varían de acuerdo a la localización del proyecto, al carácter del daño provocado al bienestar del niño y a los objetivos que se quieren lograr. Sin embargo, es posible plantear un modelo general, que sea útil para la descripción del ambiente del niño y al mismo tiempo que deje espacio para factores característicos de situaciones específicas.

A continuación, presentaré dos ejemplos de situaciones en las que el bienestar del niño se ve amenazado, examinando los estudios de investigación que tratan de esclarecer los procesos por medio de los cuales esa amenaza se hace realidad. Luego de la descripción de estos ejemplos, trataré de destilar algunas perspectivas comunes en las aproximaciones ilustradas por los casos específicos.

Creciendo en la pobreza

Tratar de definir la pobreza, pudiera parecer una mera actividad académica; sin embargo 'pobreza' puede tener distintos significados en diferentes contextos sociales. En la actual economía urbana de mercado, pobreza significa, simplemente, falta de dinero para cubrir las necesidades familiares. Esta definición se utiliza, por ejemplo, en investigaciones en los EEUU, donde estudios sobre esa sociedad demuestran que el ingreso económico en sí, es muy importante. El estado de salud del niño se correlaciona con el ingreso, aún cuando el nivel educativo de la madre es controlado (Butler, Starfield, y Stenmark,1984) y el ingreso familiar durante la

infancia y la adolescencia, es un buen pronóstico del estatus profesional adulto, aún cuando la educación y el estatus profesional de los padres son controlados (Duncan, 1991). También el éxito profesional académico de un individuo es previsible según el ingreso de los padres, luego de ser estadísticamente controlados los resultados de la inteligencia (Ceci,1990). De acuerdo a estos datos, Duncan (1991) concluye que en este tipo de sociedad, el ingreso económico es sumamente importante. No obstante estas afirmaciones, Roy (1982) considera que ésta es una posición simplista, por tres razones.

Primero, un cierto nivel de ingreso en los EEUU puede tener un significado muy distinto en un país en vías de desarrollo. El nivel de pobreza en los EEUU es determinado por la necesidad de gastar más de un tercio del ingreso en alimentos (Duncan 1991). Pobreza en un país pobre, significa no tener suficiente como para alimentar a la familia; aquéllos que gastan un tercio del ingreso en comida no son, decididamente, pobres. Según Roy (1982), debe hacerse una distinción entre pobreza absoluta situación en la cual la sobrevivencia es imposible y pobreza relativa, situación en la cual el problema no es sobrevivir, sino más bien el logro de lo que en esa sociedad es considerado como un mínimo de decencia. Mientras que la pobreza absoluta, no es cosa rara en países en vías de desarrollo, en los países desarrollados, la pobreza es relativa. En este último caso 'la esencia de la pobreza es la desigualdad' (Valentine, 1970). Junto a esa desigualdad, se produce una degradación de la vida por debajo de los parámetros de lo que la sociedad considera aceptable (Galbraith, 1962) y a menudo se produce también una internalización de ese sentimiento de degradación (Freire, 1970).

Segundo, aún dentro de la sociedad, el mismo nivel de ingresos puede tener distintos significados. Esta posibilidad surgió de un estudio de Flanagan (1990) quien observó los efectos de la desocupación en las tensiones familiares, llegando a constatar que el nivel de ingresos es menos importante que la posición de la familia respecto al desempleo. Aún cuando el nivel de ingresos se mantenía constante, se notaban diferencias entre las familias como consecuencia de la pérdida de empleo. Para aquéllas familias en que los problemas económicos se habían vuelto crónicos debido a un largo período de desempleo, las tensiones familiares eran mucho mayores que para aquéllas en que los problemas eran sólo de carácter temporario o que habían aumentado sus ingresos en el mismo período. Probablemente también se observan diferencias cuando se comparan grupos rurales y urbanos, ya que la economía urbana se basa mucho más en intercambios monetarios que la economía rural, al menos en algunos países. Esta hipótesis fue apoyada por un estudio longitudinal de Rutter y Madge (1976), que analiza la incidencia de problemas de carácter socioemocional en niños de la Isla de Wight y en la zona céntrica de Londres. Se observó que la misma posición social parecía tener distinto significado en el medio urbano que en el rural; el estatus socioeconómico era un indicador de

19

problemas socioemocionales mucho más relevante para los niños de la zona céntrica, que para los de la zona rural.

Por último, el bajo ingreso nunca se manifiesta en forma aislada. No tendría sentido preguntarse, por ejemplo, si la pobreza influye sobre las tensiones psicológicas de los padres como consecuencia de problemas económicos; o sobre la elección del barrio en que el niño crece; o sobre la calidad de la escuela que el niño frecuenta; o sobre la calidad de los cuidados médicos que recibe. Estos factores no son independientes de la pobreza, ni tampoco son un producto de ella: ellos son parte de la pobreza. El nivel de ingresos no es de por sí determinante, pero éste siempre viene acompañado de otros factores. Esta caracterización de la pobreza como sistema de factores y no como una variable aislada, tiene consecuencias importantes. En una revisión de la bibliografía sobre factores de riesgo e indicadores de desarrollo, Rutter (1980) señaló que no se encuentran diferencias significativas entre los niños expuestos a un sólo factor de riesgo y los que no sufrieron riesgo alguno. Sin embargo, su interacción parece ser multiplicativa: la interacción de dos factores de riesgo produce una incidencia de problemas proporcionalmente cuatro veces mayor que la de la población en general. Eisenberg también remarcó la importancia de la interacción de estos factores en un análisis de los efectos de una alimentación insuficiente en el desarrollo del niño: 'Debe darse por entendido, que el estímulo adecuado en el hogar, es capaz de proteger al niño contra los efectos nocivos de la desnutrición en el desarrollo mental' (Eisenberg, 1982, p.63); mientras que la desnutrición asociada a la falta de estímulos, puede dar como resultado pérdidas irremediables en el desarrollo cognitivo.

La pobreza crónica se caracteriza por una cantidad de factores. Ella limita considerablemente las elecciones sobre muchos aspectos de la vida del niño; por ejemplo, la elección del barrio, la escuela, las actividades educativas y de esparcimiento (McLoyd, 1990). La pobreza aumenta la probabilidad de que estos niños despierten actitudes negativas y reciban menos atención de parte de los maestros (Gouldner, 1978). Es innegable que la pobreza amenaza el bienestar del niño y limita sus oportunidades de desenvolvimiento, al mismo tiempo que intensifica la incidencia de problemas socioemocionales y cognitivos (Furnham, 1985; Wallace, 1974). La cuestión es explicar, cómo esa amenaza se hace realidad; qué procesos se hallan involucrados en la transmición intergeneracional de la pobreza y en la persistencia de los factores de riesgo en la vida de las generaciones futuras. Como lo señaló Willis (1977), sería demasiado simple afirmar que niños de grupos oprimidos por ejemplo, la clase trabajadora de Inglaterra, no tienen oportunidad de elección en una sociedad democrática liberal, donde no existe coerción física evidente y es posible un cierto grado de autodirección. Por tanto, Willis sostiene que lo que debería tratarse de explicar es, porqué los grupos oprimidos se mantienen en la misma posición social, pese al inferior estímulo que

reciben por sus ocupaciones y a las negativas definiciones sociales de sus comportamientos.

Modelos de transmisión intergeneracional de la pobreza

Esta parte considera las formas en que se pueden analizar los procesos involucrados en la producción de indicadores negativos de desarrollo, cuando el niño crece en la pobreza o rodeado de problemas económicos graves. El valor de un modelo consiste en su capacidad de evidenciar suposiciones implícitas en nuestra interpretación de la manera en que una situación afecta los niños; pero no debe olvidarse que un modelo es siempre la representación parcial de un fenómeno. Con todo, el diseño de un modelo puede ser de gran utilidad para los programas de intervención, ya que éste exige una representación bien clara de los factores que, en su interacción, parecen ser cruciales para la producción de determinados efectos. Por lo tanto, un modelo puede ser muy útil para identificar la manera en que la intervención puede resultar más eficiente. Por otra parte, es importante considerar los modelos actuales de transmisión generacional de la pobreza como provisorios, ya que aún queda mucho por aprender de análisis teóricos y de programas prácticos.

Pobreza como resultado de ingresos insuficientes

Los experimentos sociales realizados en los EEUU, durante la Guerra Contra la Pobreza proclamada por Lyndon Johnson, trataba la pobreza básicamente como una cuestión de ingreso familiar y de comportamiento (Huston, 1991a). Las políticas implementadas durante este programa, apuntaban generalmente a un cambio en el ingreso de los padres, por medio de efectivo o en forma de subsidios (por ejemplo, bonos para la compra de alimentos, o el patrocinamiento del cuidado de la salud por parte del estado). Estas medidas de carácter temporario, se aplicaban generalmente en períodos de desempleo debiendo ser, más tarde, reemplazadas por la reincoporación de la madre en el mercado laboral. Phillips (1991) agrega que 'el objetivo más importante a lograr, en el ámbito del cuidado del niño, era el promover las familias pobres hacia la autosuficiencia económica y de ese modo reducir el gasto público en bienestar social' (p. 159). Este modelo de bienestar social deriva de una orientación socioeconómica. Los programas diseñados en el marco de estas políticas, emplean criterios de evaluación muy diferentes de aquéllos centrados en el desarrollo del niño. Según Huston (1991), los experimentos basados en el mantenimiento del ingreso familiar, fueron evaluados con criterios económicos y de acuerdo a éstos, se consideran un fracaso (Murray, 1984). Lo que se buscaba era el aumento de la participación de los adultos en la fuerza laboral, mientras que en algunos grupos las horas de trabajo disminuyeron. 'La interpretación de estos modelos insiste fundamentalmente en las consecuencias negativas de la reducción de las horas de trabajo para el ingreso familiar y para una economía sana. Esta interpretación rara vez tiene en cuenta si la reducción de horas de trabajo de la

21 BEST COPY AVAILABLE

madre, trae algún beneficio para la familia o para los niños' (Huston 1991a, p. 5). Un análisis centrado en el niño, se cuestiona fundamentalmente si el aumento del ingreso conduce, por ejemplo, al mejoramiento de la nutrición, de la relación del niño con sus padres, de la motivación escolar, de la seguridad del barrio y de la salud. Cuando Murray (1984) llegó a la conclusión que la pobreza es un problema insoluble y que los programas del gobierno no pueden resolverlo, su afirmación se basaba en una perspectiva económica y no en evaluaciones sobre el desarrollo del niño. Huston (1991) hizo hincapié en las limitaciones de esta perspectiva, tanto en la generación de políticas como en su valor como criterio de evaluación. Cuando el apoyo a los cuidados del niño es asequible para quienes padecen privación económica, éste no debe apuntar solamente al aumento del ingreso por medio del empleo materno; deberán también ser afectados muchos de los factores que componen el sistema de la pobreza. Gran parte de los programas realizados desde una perspectiva centrada en el niño, durante la Guerra Contra la Pobreza, tuvieron éxito. Schorr (1991) revisó los datos sobre los más logrados, e inventarizó las iniciativas en el área de la educación y de la salud, que, luego de diez años de continuación, mostraban aún resultados muy positivos.

Resumiendo, un modelo basado en criteros económicos no se considera adecuado para el análisis de la intervención en el ambiente, en beneficio de los niños. Estos modelos no ofrecen hipótesis sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza y utilizan criterios de evaluación diferentes de los que se consideran cuando el objetivo del programa es estimular el desarrollo del niño.

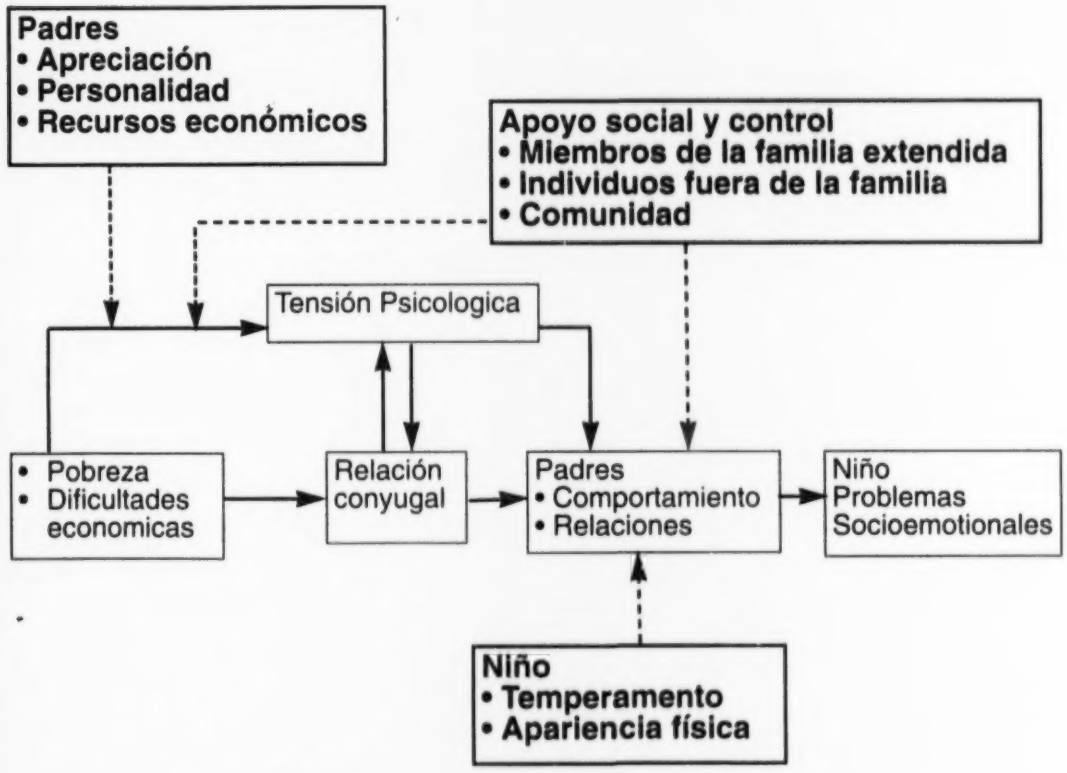
La cultura de la pobreza

Lewis (1966) propuso una interpretación psicólogica y cultural de la transmisión intergeneracional de la pobreza, sugiriendo que era precisamente 'la cultura de la pobreza' la-que producía pobreza. En síntesis, su interpretación sostiene que, dada la posición que el pobre ocupa en la sociedad, se ve inclinado a desarrollar estrategias de adaptación a corto plazo, que lo ayudan a sobrellevar su situación. El resultado de esta adaptación positiva a corto plazo, podría considerarse como una forma de transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, esta relación de causalidad no es apoyada por estudios longitudinales que observaron familias antes y después de ser afectadas por la depresión económica, como en el caso del cierre de fábricas en los EEUU (Corcoran, Duncan, Gurin & Gurin, 1985) y en Alemania (Silbereisen, Walper, & Albrecht, 1990). Estos estudios mostraron que los problemas socioemocionales relacionados a la pobreza, eran el resultado de cambios en el estatus económico, en el pasado. Por lo tanto, descartaré la posibilidad que la carencia económica de la familia sea una consecuencia de factores psicológicos a nivel individual; sino que sostengo que ella es una consecuencia de factores sociológicos, económicos y políticos que operan a nivel macro y que afectan en forma negativa el desarrollo del niño. En otras palabras, la pobreza es el resultado

de un proceso, abarcando factores a nivel de la sociedad en su totalidad y en el cual los niños se encuentran involucrados.

La tensión de los padres y los indicadores de desarrollo del niño

McLoyd (1990) propone un modelo de análisis para interpretar cómo la pobreza y las dificultades económicas afectan los niños negros, a través de una revisión de la investigación realizada en los EEUU. Este modelo se presenta en la figura y se discute a continuación.



Modelo de análisis para interpretar cómo la pobreza y las dificultades económicas afectan los niños negros. McLoyd (1990)

El modelo se basa en las siguientes suposiciones:

(a) la pobreza y las dificultades económicas disminuyen la capacidad de apoyo, interés y coherencia de los padres en la crianza de sus hijos;

(b) en la relación entre la carencia económica y el comportamiento de los padres, el intermediario más importante es la tensión psicológica, derivada de un exceso de vivencias negativas, de una situación crónica e indeseada y de la ausencia e interrupción del vínculo conyugal;

(c) las dificultades económicas y la pobreza afectan a los niños indirectamente, a través del comportamiento de los padres: y

(d) la relación padre-hijos en situaciones de carencia económica, depende de la calidad de la relación entre el padre y la madre (McLoyd, 1990, p. 312).

Las ventajas de este modelo consisten en la presentación de una hipótesis clara acerca de los procesos mediadores de los efectos de la pobreza en los niños y de ello se deriva su valiosa contribución al planeamiento de la intervención. El modelo ofrece respuestas a la interrogante de cuál es la mejor manera de intervenir en el ambiente del niño, a modo de favorecer su desarrollo, en una sociedad donde la pobreza existe y constituye una permanente amenaza.

Diversos hallazgos en la bibliografía sobre el tema, sostienen algunos supuestos de este modelo. Primero, en distintos estudios se ratifica la alta incidencia de tensión psicológica en las personas afectadas por problemas económicos crónicos. Dressler (1985), por ejemplo, encontró que el indicador más importante de depresión psíquica en hogares negros seleccionados al azar es la ansiedad provocada por situaciones de indigencia económica en que existe una contínua preocupación por la falta de dinero. La investigación de Elder y colegas (Elder, 1979; Elder, Liker & Cross, 1984; Nguyen & Caspi, 1985) muestra que los padres al tener permanentemente problemas económicos, se vuelven más irritables, explosivos y ansiosos, aumentando las tensiones en la pareja y las conductas punitivas con sus hijos. Desde una perspectiva más general, Liem & Liem (1978) encontraron en los adultos, una relación inversa entre el estatus económico y diversas formas de ansiedad y trastornos mentales. McLoyd y Wilson (1990) encontraron la misma relación inversa en los niños. Estos hallazgos confirman la existencia de la relación entre carencia económica y perturbaciones de carácter psicológico.

Un segundo aspecto de este modelo es la hipotética relación entre la ansiedad de los padres y el comportaminto con sus hijos. Esta asociación es sostenida por estudios de investigación que demuestran que los padres angustiados son más propensos a comportamientos compulsivos. Gecas (1979) y Patterson y colegas (Patterson,

1988; Patterson, DeBarsyshe, & Ramsey, 1989) observaron que la ansiedad de los padres lleva al uso más frecuente de medidas disciplinarias coercitivas y punitivas, lo que a su vez se asocia con comportamientos asociales en el niño. Recientemente, McLoyd y Wilson (1990) estudiaron más concisamente la manera en que la carencia económica puede provocar angustia y a su vez cómo ello repercute en el comportamiento de la madre. Una vez más lograron evidenciar la asociación general entre problemas económicos y la ansiedad; al mismo tiempo, describieron cómo las madres hacen frente a la permanente falta de dinero, por medio de dos estrategias básicas: o tratando de generar más ingresos, o tratando de reducir los gastos. Esta última provoca mayor ansiedad en la madre, porque los artículos que más deben reducirse son los referentes a sus actividades sociales, recreativas y personales, como por ejemplo comprar ropas más baratas y disminuir el uso de sevicios domésticos. Las madres que sufren serias dificultades económicas, suelen discutir esos problemas con sus niños, lo que a su vez puede contribuir aún más, a su desadaptación.

El tercer aspecto del modelo que debe ser examinado, es el supuesto deterioro de la relación de pareja, lo cual también puede ser una amenaza para el desarrollo del niño. Las dificultades económicas fomentan la discordia conyugal en dos sentidos: acentuando los conflictos y aumentando el poder de la madre en la toma de decisiones (Silbereisen, Walper, & Albrecht, 1990). La discordia conyugal intensifica la ansiedad de los padres en forma directa y en forma indirecta, cuando la disolución de la pareja lleva a la monopaternidad. Esta se asocia con una alta incidencia de ansiedad y depresión (Guttentag, Salasin, & Belle, 1980), lo que hace que el deterioro de la pareja funcione como un proceso amplificador de los efectos negativos de la carencia económica en el desarrollo del niño.

El cuatro aspecto del modelo, es el rol hipotético de las variables moderadoras, que pueden funcionar como amortiguación o como agravante de los efectos producidos por la carencia económica en el desarrollo del niño. McLoyd (1990) sugiere la existencia de tres tipos de factores que pueden moderar evitando o mejorando los efectos negativos de la pobreza en el niño: (1) características de los padres (personalidad, dominio de la situación, nivel de recursos); (2) características de los niños (temperamento, apariencia física); y (3) factores externos (el apoyo de la familia extendida, amigos y la comunidad en general).

El tratamiento conciso de este modelo, deja ver claramente que no existen indicadores que sean inevitablemente determinantes, desde la perspectiva de la pobreza. Si la relación entre la pobreza y sus efectos negativos en el desarrollo se ve mediada por el comportamiento de los padres y si existen variables moderadoras externas, quiere decir que hay un espacio en donde es posible intervenir en favor de los niños. Dicha intervención está vinculada a la asistencia social ofrecida a los

padres, a fin de reducir su ansiedad, reforzar su relación de pareja e influir en su abordaje de la paternidad.

Son varias las iniciativas que pueden exitosamente asistir a los padres que sufren problemas económicos. McLoyd (1990) ofrece una clasificación de tal intervención en (a) apoyo emocional; (b) apoyo informativo y modelaje de roles; (c) asesoramiento en el cuidado de los niños; y (d) control y sanción de ciertos tipos de crianza.

a) **El apoyo de tipo emocional** se ofrece especialmente en el contexto de las relaciones más íntimas. Para poder lograrlo, es indispensable establecer una relación personal entre el equipo del proyecto y los padres. Esta relación puede abarcar sólo un aspecto de un proyecto, o bien puede ser un fin en sí mismo.

b) **El apoyo informativo y el modelaje de roles** consisten en la provisión de información y asesoramiento acerca del manejo del hogar y de los niños, conjuntamente a la colaboración de madres cuya experiencia maternal es positiva, a modo de estimular aquéllas con poca experiencia y con frustraciones. El apoyo informativo y el modelaje de roles puede presentar problemas en el contexto de la familia extendida, cuando el modelo de rol lo ejerce una persona que al mismo tiempo es motivo de conflictos (Belle, 1982; Crockenberg, 1987). McLoyd y Wilson (1990) agregaron que, el análisis del rol de la familia extendida en la provisión de asistencia se complica, ya que algunos abuelos que residen con la familia suelen aportar ingresos, mientras que otros significan un gasto más. Aún hacen falta estudios específicos sobre las diversas estructuras y dinámicas de la familia extendida.

   Simons, Whitebeck, Conger y Chyi-In (1991) en un estudio reciente sobre los mecanismos de transmisión intergeneracional de formas violentas de paternidad, destacaron la importancia del modelaje de roles como mecanismo de cambio en conductas aversivas en la relación con los hijos. Ellos probaron distintas hipótesis sobre estos mecanismos, según una determinada línea de análisis y comprobaron que la transmisión intergeneracional no se realiza por medio de un cambio de personalidad en el niño, víctima de la violencia de sus padres; sino que pareciera más bien ser el resultado de la imitación más o menos inconsciente de la conducta de los padres, como modelo de roles. Las formas violentas de paternidad se manifiestan ante la ausencia de una personalidad definida y de convicciones claras. Por lo tanto la intervención puede cumplir una función muy importante, desarrollando modelos de rol alternativos, a pesar de que poco se ha trabajado para demostrar la eficiencia de tal gestión.

c) **El apoyo a los padres**, por medio del asesoramiento en el cuidado de los niños se obtiene frecuentemente a través de arreglos de carácter colaborativo y asistencial. Este tipo de apoyo pareciera ser un amortiguador eficiente de los efectos negativos de los problemas económicos, porque puede reducir la ansiedad de los padres en dos sentidos, brindándoles más tiempo para obtener ingresos y liberándolos de contínuas frustraciones en la relación con los niños. Las redes vecinales y el establecimiento de centros profesionales no sólo ofrecen apoyo a los padres, sino que también facilitan al niño oportunidades para un mejor desarrollo cognitivo y emocional.

d) **Ejercer control y sanción de ciertos tipos de crianza**, significa influir en los comportamientos abusivos de los padres con los niños. La reducción de conductas punitivas puede obtenerse en forma indirecta, por medio de cuidados que influyan en el comportamiento del niño y mejoren la relación con sus padres; o bien directamente, por medio del rol protectivo de otras personas involucradas en el cuidado del niño. Elder (1979) encontró que en situaciones de carencia económica, el padre es menos abusivo con los niños cuando la madre es protectiva y King y Fullard (1982) señalaron que las madres adolescentes son menos punitivas con sus niños cuando habitan junto con sus padres, debido a la intervención de éstos últimos.

Otro objetivo de intervención pueden ser las variables moderadoras a nivel del niño. Existen finalmente, dos maneras de concebir esta intervención de acuerdo a los hallazgos tratados anteriormente. La primera, se concentra en la posibilidad de aumentar las redes de asistencia al alcance de los niños. McLoyd y Wilson (1990) encontraron que algunos niños mostraban un buen funcionamiento socioemocional y educativo, pese a la pobreza de su ambiente, gracias al rol protectivo de las redes de asistencia social en que se veían involucrados. Tanto el número de adultos extrafamiliares que participa en la red, como la diversidad de sus roles (ayudar en los deberes escolares, escuchar al niño, etc.) eran un buen pronóstico de adaptación positiva; mientras que el número de pares no muestra correlación con un mejoramiento adaptativo. Estos resultados obtenidos del estudio de una amplia muestra (N=155) son muy importantes porque ellos confirman los hallazgos previos en estudios de casos de 'supervivientes' de la pobreza (Werner y Smith, 1982; Williams y Kornblum, 1985), que mostraban que todos esos niños habían contado con el apoyo de un adulto, quien les había ayudado a confiar en sus capacidades de superar los obstáculos.

La otra manera de intervenir en las variables moderadoras a nivel del niño, se dirige a la afirmación de sí mismo y de la autoconfianza. Como ya se ha sugerido anteriormente, la falta de autoconfianza puede llevar al niño a una mayor

BEST COPY AVAILABLE

dependencia de la aceptación de sus pares y a un distanciamiento de las normas y valores de sus padres. Es posible que una intervención a nivel del niño que estimule su autoconfianza, logre un mayor acercamiento hacia sus padres y otros familiares, en la búsqueda de apoyo y de modelo de roles. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, si bien la autoconfianza puede aparecer en esos estudios como variable moderadora, ella también puede ser el resultado de otros factores hasta el momento no identificados en la investigación. En este último caso, la autoconfianza puede ser difícil de modificar, o bien los cambios obtenidos pueden no ser los esperados. Willig, Harnisch, Hill, & Maehr (1983) observaron que en el área metropolitana de Chicago, los niños negros cuyo rendimiento escolar era bajo, mostraban una valoración de sí mismos tan alta como la de los compañeros blancos que obtenían resultados mucho mejores. En este amplio estudio, fueron netamente confrontados los modelos explicativos del fracaso escolar (y otras dificultades de adaptación), basados en la baja autoestima, la ansiedad y otros atributos característicos de niños que no se desempeñan bien.

Resumiendo, la utilidad del modelo de McLoyd consiste en su análisis explícito de los procesos por medio de los cuales la pobreza amenaza el desarrollo del niño y en las sugerencias que ofrece para la intervención. Al mismo tiempo, revela una posible razón del fracaso de la intervención: el tratamiento de los padres como variable independiente que puede ser manipuladas sin tener en cuenta su bienestar. Los proyectos que tratan de cambiar las actitudes y los comportamientos de los padres, descuidando su estado psicológico, pueden fracasar a causa de no tomar en consideración las tensiones que los afectan.

Las observaciones críticas acerca de este modelo, revelan el carácter complejo de los efectos del ambiente sobre el desarrollo del niño. Primero, el modelo no toma en cuenta la posibilidad de una relación directa entre pobreza e indicadores negativos de desarrollo. Si bien la relación entre la ansiedad de los padres (como consecuencia de dificultades económicas) y el desequilibrio socioemocional de los niños está bien establecida, ésta no es indudablemente la única forma en que la pobreza afecta los niños. Los efectos directos han sido suficientemente documentados en la bibliografía de Conger, McCarthy, Yang, Lahey y Kropp (1984) y Silbereisen, Walper y Albrecht (1990). Estos estudios mostraron la persistencia de los efectos de la carencia económica en la adaptación de los niños, aún cuando se reducían los factores causales de la ansiedad paterna. Silbereisen y colegas suponen que las dificultades económicas hacen al niño más consciente de su situación, al tener ropas baratas y menos acceso a bienes materiales; más susceptibles a la aceptación del grupo de pares y por lo tanto más propensos a desviarse de las normas paternas (Silbereisen, Walper y Albrecht, 1990). Debe aclararse que los sujetos de estos estudios eran preadolescentes y adolescentes y que el impacto de la pobreza puede variar según la edad ya que los factores personales involucrados en los efectos descritos por estos autores, no operan a edad temprana.

Segundo, existen otros aspectos de la crianza que influyen en los indicadores de desarrollo, sin estar necesariamente relacionados a la ansiedad de los padres y a la interacción negativa con sus hijos. Filp y colegas (Filp, Ochoa, Maureira, Leon, Neira y Huber, 1993) y Jarret (1993) independientemente sugirieron que, las estrategias de los padres para sobrellevar la crianza de los niños en un medio de alto riesgo, influyen en su desarrollo. Por ejemplo, los padres más exitosos optan por una combinación que consiste en la supervisión de los niños en el barrio junto a la colaboración de instituciones promotoras del desarrollo (la iglesia, grupos de boyscouts, etc.). Los programas que asesoran a los padres en la búsqueda de estrategias para afrontar los problemas de la crianza en los barrios de alto riesgo, pueden cumplir una función moderadora en la relación pobreza y desarrollo. A primera vista puede parecer que este tipo de intervención sólo favorece a los niños mayores y a los adolescentes; sin embargo, no debe olvidarse que uno de los grupos de más alto riesgo está constituído por las madres adolescentes. Por lo tanto, la reducción del número de embarazos en las adolescentes es una estrategia importantísima para la protección del niño pequeño.

Por último, debe agregarse que el análisis precedente no es válido para niños sin familia. Los niños institucionalizados constituyen una parte considerable de los niños pobres, porque carecen de todo tipo de ingresos. Normalmente no existe provisión para su educación a nivel medio y superior, y son pocas las posibilidades de influenciar su desarrollo, después de una cierta edad.

Creciendo en la discriminación.

Uno de los aspectos de la pobreza que aún no se ha tratado en esta exposición, es la discriminación. Como ya lo señalaron Bourdieu y Passeron (1970), entre el comportamiento público del pobre y del rico, existen diferencias imperceptibles que nunca pasan desapercibidas. Al margen de recursos financieros, la clase dominante hereda un capital cultural, que lo introduce en la escuela y en la sociedad. A continuación, quisiera tratar las dificultades del niño que crece en la discriminación. Si bien gran parte de la presentación se refiere a niños pobres, la reflexión se extiende también hacia aquéllos que son discriminados como consecuencia de sus antecedentes étnicos, religiosos y culturales.

Ogbu (1988) propuso una definición para estudiantes del desarrollo humano que considera la cultura como

> una forma de vida compartida por los miembros de una población; como la adaptación social, técnica, económica y psicológica lograda por un pueblo en el curso de su historia. La cultura comprende tanto costumbres o comportamientos institucionalizados, como los pensamientos y

> emociones que les sirven de base y los acompañan. La cultura incluye todo aquéllo que el hombre ha construido y construye un significado simbólico. Especialmente importante es que la definición de cultura incluye las instituciones económicas, políticas, sociales, y religiosas como su fundamento esencial. (Ogbu, 1988, p.11).

Sería una perogrullada afirmar que todo niño vive en una cultura. Es tan simple ser mexicano en México, como chino en China o estadounidense en los EEUU. Sin embargo la situación puede complicarse cuando se crece entre las costumbres y comportamientos institucionalizados por una cultura, mientras se vive con las instituciones sociales de otra. Lo que generalmente se observa en estas circunstancias es la estratificación étnica. En este caso los grupos étnicos son, al igual que una casta, 'minorías incorporadas a una sociedad de manera más o menos involuntaria y permanente a través de esclavitud, conquista y colonización' (Ogbu, 1987, p. 258). Los niños se ven expuestos entonces, a las llamadas 'cultura anfitriona' y 'cultura de minoría'.

Tradicionalmente, los estudios sobre niños de minorías han tratado de explicar 'cuál es el problema de la cultura de minoría', asumiendo la superioridad de la cultura anfitriona, ya sea en cuanto a sus comportamientos como a sus modelos de crianza. Esta suposición ha sido fundamentalmente cuestionada por Ogbu (1988), quien señala que el racismo ha sobrecargado tanto los seres humanos a través de la historia, que no resultaría inapropiado considerar como una situación psicopatológica el fracaso de una cultura (políticamente dominante) en la convivencia con otra(s). Para nuestro estudio del ambiente de los niños de minorías, es muy importante analizar las características de la cultura anfitriona que amenazan el bienestar y desarrollo de los niños. Un cambio de este sector resultando en una mayor apertura hacia las minorías, beneficiaría los niños tanto como los programas en que se los involucra; pero en este contexto no puedo considerar dichos estudios, ya que la investigación se ha concentrado en las minorías dejando sin describir las características de la cultura anfitriona. Por ello se hace muy necesaria la investigación acerca de los mecanismos que llevan a algunas culturas anfitrionas (pero no todas) a definir algunos grupos (pero no todos) como minorías; sólo entonces podremos comprender el carácter de los obstáculos que los niños de inmigrantes y de minorías deben enfrentar durante su desarrollo.

Las condiciones de vida que limitan el desarrollo de estos niños en un país, pueden ser muy diferentes en otro grupo o en otro país. Es muy importante buscar distintos factores cuando se consideran, por ejemplo, los niños negros de Sudáfrica o los de EEUU, aunque también es posible aprender del análisis de factores relacionados a la adaptación de un grupo, cuando estamos tratando de comprender las dificultades de otro.

Harrison, Wilson, Pine, Chan, y Buriel (1990) observaron analogías en modelos ecológicos de la familia y las tentativas de adaptación de cuatro minorías diferentes en los EEUU: afroamericanos, hispánicos, asiáticos y nativos americanos. Ellos mostraron que, al igual que la pobreza, el desafío ecológico que enfrentan las minorías étnicas, no es una repentina calamidad económica temporaria, sino que se deriva de una larga historia de opresión y discriminación, por medio de la cual el grupo de minoría se mantiene en situación de desventaja en la sociedad. 'En los indicadores más importantes de bienestar individual y social (empleo, salud, vivienda, etc.), persiste la desigualdad y en algunos casos pareciera aumentar entre las minorías y la cultura dominante' (Harrison et. al., 1990, p. 349).

Un factor fundamental parece ser la manera en que un grupo se incorpora a la cultura dominante. Heath y McLaughlin (1988) señalan que los niños vietnamitas que cuentan con el apoyo de grupos religiosos, son beneficiados por diversas redes asistenciales y parecen tener menos dificultades en la escuela que los alumnos mexicanos. Su adaptación tampoco es similar a la de otros grupos asiáticos.

Algunos aspectos de las desventajas

Coll (1990) estudió algunos aspectos del ambiente de niños de minorías que se relacionan con su permanente situación de desventaja en la sociedad. Al igual que Bronfenbrenner (1986), insistió en la necesidad de interpretar estos aspectos como factores dinámicos, que se retroalimentan creando relaciones de interdependencia y que forman parte de un sistema contextual. Cinco factores fueron considerados: (1) creencias culturales y prácticas de cuidado del niño; (2) calidad y prácticas de cuidado de la salud; (3) estructura y características de la familia; (4) factores socioeconómicos; y (5) factores biológicos. A continuación revisaremos esos factores brevemente.

Creencias culturales y prácticas de cuidado del niño

Se han encontrado muchas diferencias al respecto, a través de diversas culturas. Pareciera que las minorías étnicas comparten prácticas, que en cierta forma difieren a las de la cultura anfitriona. En el análisis de las prácticas de cuidado, Ogbu (1988) indica cómo distinguir entre los indicadores de madurez biológica y los indicadores culturales de desarrollo. Los indicadores de madurez biológica son universales y se pueden observar en cada cultura; en cambio los indicadores culturales varían por el hecho de que cada grupo debe resolver tareas diferentes, para las cuales se requieren distintas habilidades, o bien la misma habilidad pero interpretada en distinta forma. Estas diferencias son apoyadas por un estudio de Chisholm (1983) quien analizó las prácticas de cuidado del bebé entre los indios navajos, comparándolas con las de las madres angloamericanas. Los pequeños navajos están sujetos al cuerpo de la persona que los cuida, teniendo permanentemente contacto con ella; se los

amamanta con frecuencia, durante un largo período de tiempo y no están sometidos a entrenamientos de control a una edad temprana. Estas características influyen en las formas de interacción directa entre madre e infante, resultando en un bajo nivel de interés mutuo y de actividad. Al mismo tiempo Chisholm agregó que estos patrones de interacción eran transitorios y no generalizables cuando el niño no estaba sujeto a la madre. A pesar de las grandes diferencias en las prácticas de cuidado, los comportamientos relacionados a la madurez biológica (caminar, temer a los extraños, enojo al ver partir la madre) eran observables en todos los niños, aunque el momento de su comienzo o la secuencia de los mismos podía variar de una cultura a otra.

Contrariamente a los indicadores de madurez biológica, los indicadores culturales de desarrollo difieren netamente según la cultura; Howrigan (1988) constató marcadas diferencias en las metas que las madres tratan de lograr y las características que ellas más valoran en sus hijos cuando éstos alcanzan la edad escolar o la edad adulta. Ogbu (1988) remarcó que 'la estrategia de mobilidad social culturalmente aceptada (entre angloamericanos de clase media) se basa en la competición individual, empuje e iniciativa' (p. 14). Si estas cualidades sólo son válidas para la cultura anfitriona y no forman parte de los valores subyacentes a la socialización de niños de minorías, éstos se verán limitados en sus elecciones en la sociedad.

Los indicadores culturales de desarrollo pueden ser también modelados por el ambiente de trabajo de los padres, como lo señaló Bronfenbrenner (1986), en su estudio de la familia como contexto del desarrollo humano. 'Khon (1969) demostró que los miembros de la clase trabajadora, cuyas ocupaciones requieren sumisión a la autoridad, tienden a desarrollar valores relacionados con la obediencia en la educación de sus hijos. Por el contrario, padres de clase media se inclinan más a estimular la autodirección e independencia, de acuerdo a los valores exigidos en su ambiente de trabajo' (Bronfenbrenner, 1986, p. 728). Estas diferencias de valoración en las prácticas de cuidado del niño no son importantes de por sí (Hoffman, 1988) pero adquieren connotaciones diferentes cuando los valores promovidos por un grupo de minoría entran en conflicto con los de la cultura dominante.

Finalmente, existen variaciones culturales acerca de cómo las madres conciben su rol y de acuerdo a ello existen distintas expectativas sobre la función de las instituciones públicas en la educación. Coll (1990) revisó comparaciones en los EEUU sobre la opinión de las madres acerca de su participación en el aprendizaje, estrategias de enseñanza y tipos de instrucción que reciben sus hijos. Las madres angloamericanas, chinas y mexicanas difieren en todos estos aspectos. Las diferencias más relevantes se encontraron entre las angloamericanas y las méxicoamericanas; estas últimas no se consideran responsables de la enseñanza de

sus hijos y ven la escuela como la institución encargada de ello. Las madres angloamericanas, por el contrario, se ven muy involucradas en el aprendizaje preparando a sus hijos para la iniciación en la escuela. Estas diferentes actitudes adquieren una relevancia particular, dado que los docentes esperan que las madres participen en el proceso educativo de sus hijos. Cuando madres y maestros están en desacuerdo sobre este asunto, el niño es la víctima del conflicto. Jarrett (1993) ilustró este problema a través de las expresiones de madres y docentes. Algunos maestros de niños negros en EEUU, aseguran que la falta de apoyo suficiente en el hogar es la causa de su bajo rendimiento escolar; como a los padres no les interesa, es la escuela la que debe gastar sus recursos para ayudarlos. Al mismo tiempo, esos padres esperan que la escuela se haga plenamente responsable de la instrucción de sus hijos, como lo deja ver parte de una entrevista: 'Para eso está la escuela, ¿no? Yo no soy maestro. Si ya les enseñamos antes que vayan a la escuela, el maestro no tendrá nada que hacer'. (Moore Jr. 1969, p. 184).

Calidad y prácticas de cuidado de la salud

También en lo referente al estado de la salud existen disparidades entre la minoría y la cultura anfitriona. Coll (1990) resumió las diferencias más significativas entre diversos grupos de minorías y los angloamericanos en los EEUU, destacando especialmente las diferencias en el índices de vida, de mortalidad infantil, de partos prematuros y de bajo peso al nacer; además de otros problemas como anemia y enfermedades infecciosas. Algunos de estos casos, el bajo peso al nacer y la anemia, por ejemplo forman parte del proceso que perjudica el desarrollo del niño en forma directa (la anemia se asocia a baja concentración, cansancio, reacciones lentas y por lo tanto dificultades de aprendizaje). Otros influyen indirectamente (niños de bajo peso al nacer, que crecen en ambientes pobres y conflictuados muestran una alta incidencia de desviaciones neurológicas en el desarrollo; ver Escalona, 1982). Los modelos médicos conciben con frecuencia que problemas de salud tienen inevitables consecuencias en el desarrollo, pero la investigación inspirada en modelos sinergéticos y transaccionales de desarrollo han logrado modificar el pronóstico para niños con trastornos de salud, pero sin anomalías graves. Zeskind y Ramey (1981) han sugerido que tales trastornos de salud pueden ser vistos en relación a las demandas que caracterizan al niño al nacer y que contribuyen tanto a la creación de su medio ambiente como al tipo de respuesta que obtienen sus demandas, de parte de los adultos responsables de su cuidado. Con éxito demostraron en un experimento longitudinal con niños malnutridos en el período fetal, que es posible intervenir en los cuidados del ambiente de una manera tal, que el ciclo de circunstancias desfavorables en el desarrollo del niño se vea interrumpido.

Por una serie de razones, también las prácticas del cuidado de la salud de las minorías pueden ser diferentes de las de la cultura anfitriona. Factores económicos y culturales impiden o dificultan el acceso a servicios asistenciales en la comunidad;

ya se trate de los costos o de la divergencia de convicciones acerca del cuidado y mantenimiento de la salud. Más aún, la introducción de prácticas 'modernas' en culturas 'tradicionales', sin una aproximación adecuada, puede traer al márgen de los efectos deseados, consecuencias negativas, que se suman a las dificultades de las familias de minorías. Howrigan (1988) ilustra uno de estos casos, con padres de la cultura yucatec, en Oxkutzcab, México. Los servicios sanitarios instalados en la región consistían en una clínica pública pobremente equipada, atendida por médicos recién egresados que jamás lograron ganar la confianza de los padres yacatec. Ellos les llevaban sus niños por vacunas y dolencias menores; y en casos más serios, acudían al hospital más importante de la ciudad. A pesar de los riesgos por las precarias condiciones sanitarias, la falta de higiene y el clima tropical, los médicos locales aconsejaban la alimentación de los bebés con biberón y luego combatían con antibióticos las enfermedades gastrointestinales resultantes. Tampoco abordaban otras formas de asistencia sanitaria más amplia como, por ejemplo, el control de la natalidad o la planificación familiar.

> Por lo tanto, los padres yucatec en Oxkutzcab, resuelven los problemas de salud de sus niños integrando lo moderno y lo tradicional. El niño ideal gordo, rebozante y tranquilo pertenece al pasado. Dietas de alimentación 'moderna' y la medicina occidental están ampliamente aceptadas, aunque el ambiente continúa ofreciendo riesgos considerables y hasta las familias más jóvenes recurren a veces a los curanderos de la tradición maya (Howrigan, 1988, p. 39).

Todo esto contribuye al aumento de niños sobrevivientes de una manera tal, que una madre en el período entre sus 26-35 años, ya ha tenido más embarazos y niños en vida que su abuela después de los 46. Las dificultades de la jóven madre yucatec en el mantenimiento de sus hijos, parecen agravarse con sus embarazos poco espaciados y la cantidad de niños que cuidar.

Estructura y características de la familia

Las familias de minorías han sido tradicionalmente caracterizadas como familia extendida, y con menos frecuencia como familia nuclear. Esta característica puede tener un orígen cultural, o bien constituir una estrategia de adaptación, según Harrison et al. (1990). En esta aproximación, las estrategias de adaptación se refieren a aquellos patrones de comportamientos sociales y culturales que, a largo plazo, pueden ser signo de adaptación o de desadaptación. La estructura de la familia extendida puede constituir una estrategia de adaptación en una familia de inmigrantes, en la que varias personas ofrecen su contribución en el ingreso familiar y en el cuidado de los niños, con bajo costo de mantenimiento. La familia extendida (Harrison et al. 1990; Hoffman, 1988) estimula valores (la obediencia y la interdependencia) que pueden entrar en conflicto con aquéllos proclamados en sociedades occidentales (independencia y competencia) como los valores requeridos

para el éxito. Otra vez más, resulta evidente que, las ventajas de pertenecer a una cultura que estimula la dependencia se ven disminuidas cuando se trata de niños de minorías, que han sido socializados por instituciones que promueven otras formas de comportamiento social.

Heath y McLaughlin (1988) también señalan las dificultades que encuentran las familias de inmigrantes en su contacto con la escuela. Estudiando la situación de migrantes de orígen mexicano, destacan tres puntos de relevancia. Primero, los niños se inician en las tareas escolares con un capital cultural (incluído el idioma) diferente, en cuanto a tipo y dimensión. Estas diferencias son rápidamente catalogadas por los maestros como 'problemas de lenguaje' (Reeves y Chevannes 1988), lo que complica aún más la situación. Segundo, en familias provenientes de otras culturas, el aprendizaje se realiza tradicionalmente a través de la observación y generalmente al lado de un mayor, experto en la materia. Cuando esos niños se inician en la escuela, donde la transmisión de conocimientos se realiza en forma verbal, se encuentran en situación de desventaja. Por último, cuando la escuela intenta involucrar a los padres en el proceso educativo, éstos se sienten inseguros e incapaces. No logran expresar sus deseos y finalmente aceptan la autoridad de los docentes 'creyendo equivocadamente que, escuchando, siendo pasivos y obedeciendo, sus niños lograrán éxito escolar y preparación para ocupaciones mejores que las que ellos desempeñan.' (Heath y McLaughin, 1988, p. 335).

En síntesis, la estructura y las características de la familia pueden variar de acuerdo a cada cultura. Si sólo se acepta el modelo de la cultura dominante, los niños socializados en patrones diferentes se ven desfavorecidos y pueden ser objeto de discriminación.

Factores socioeconómicos

Los efectos de la privación económica ya han sido discutidos ampliamente en la sección precedente; sólo resta destacar una vez más, que las minorías étnicas tienden a ser mantenidas en posiciones económicamente desfavorables.

Desde el punto de vista social, como ya lo destacó McLoyd (1990), las dificultades de las minorías se agravan aún más ante la existencia de la discriminación. El prejuicio, si bien es un concepto difícil de definir, para los niños de minorías étnicas no es un fenómeno abstracto, sino parte de la realidad cotidiana. En un estudio etnográfico de dos escuelas en Inglaterra, Wright (1988) demostró cómo los niños y sus padres enfrentan diariamente la discriminación en el aula; y como ello obstaculiza la construcción de futuras relaciones con los maestros de la escuela. Dos ejemplos, han sido extraídos de una grabación:

> El maestro: (al investigador) ... 'Tenía una niña en mi clase, que hacía cualquier cosa. Un día le dije: si no te esmeras más, uno de estos días te

> devuelvo a la fábrica de chocolate. Fue a la casa y le contó a sus padres. El papá vino a la escuela y decidió llevar el asunto a la Comisión para la Igualdad Racial. Lo que dije era sólo una broma, no tenía nada de malicia.'
>
> Keith: (enojada) lo que Ud. llama bromas, no son bromas. Eso es ser muy descarado ... Mi papá dice que el maestro debe dar el ejemplo a los niños, respetando a cada uno, ya sea blanco o negro. El dice que un maestro que hace esos comentarios en el aula, no debe estar en una escuela ...' (Wright, 1988, p. 200)

El segundo ejemplo que quisiera presentar, trata del prejuicio acerca de los alumnos del Caribe, extraído de una conversación con un maestro negro (y probablemente comprensivo):

> 'No importan lo que hagan, siempre se supone que ellos son intelectualmente inferiores ... Constantemente los maestros se asombran cuando en primer año este año tenemos dos o tres alumnos hindúes realmente brillantes descubren que esos niños tienen capacidades, como lo expresa Mr. G ... 'Dios mío, es inteligente, ¿de dónde viene eso?' (Wright, 1988, p.201).

No es necesario insistir en el hecho de que minorías son objeto de discriminación y prejuicio. Los ejemplos anteriores muestran claramente la forma directa en que este fenómeno se manifiesta. Los niños crecen concientes de ello, tratando permanentemente de tomar posiciones de defensa, lo que a su vez complica aún más su situación.

Factores biológicos

Pese a que Coll se refiere a 'los factores biológicos' como un aspecto importante del análisis de los indicadores de desarrollo de niños de minorías, su revisión de la bibliografía sobre el tema no lleva a conclusiones concretas:

> En su totalidad, el rol de los factores biológicos en la determinación de indicadores de desarrollo de niños de minorías y de su relación con el ambiente en la fase pre y posnatal, no está suficientemente documentado. Se necesitan modelos más dinámicos (y análisis estadísticos) para comprender cómo la interacción de factores biológicos y ambientales proveen una serie de posibles indicadores y cómo el individuo realiza una combinación única de ellos. (Coll, 1990, p. 282-283).

La dificultad que ella encuentra en llegar a conclusiones concretas, no significa que los factores biológicos no sean importantes en el desarrollo; más bien se trata de

36 . E

evitar que sean las características biológicas las que diferencien las minorías y las afecten de manera negativa. Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, los grupos de minorías que padecen de privaciones económicas, reciben una alimentación más pobre y los cuidados de la salud son más precarios; la interacción de estos factores de riesgo con otras características del ambiente, puede producir indicadores negativos de desarrollo.

La revisión de los factores a considerar en la descripción del ambiente de niños que crecen rodeados de prejuicios, sigue siendo una base de acción poco precisa. Hacen falta modelos que permitan distinguir los procesos por medio de los cuales esos factores afectan el desarrollo. La distinción entre los modelos es importante, dado que diferentes procesos conducen a diversas líneas de cambio. Lo que es necesario explicar es la transmisión intergeneracional de patrones culturales y la relación entre esos patrones y el desarrollo individual. En otras palabras, ¿es posible que la cultura logre su transmisión intergeneracional, determinando la personalidad del individuo? ¿Se basa su función en la mantención de una cierta estabilidad del ambiente, de las tareas y de los desafíos del individuo? La continuidad intergeneracional, está garantizada por el modelaje consciente o inconsciente de patrones y de sus valores? ¿Cómo puede obtenerse la continuidad intergeneracional sin que haya rupturas entre el jóven y el anciano y en consecuencia ni destrucción ni dominación del grupo de minoría por la cultura dominante? ¿Cómo pueden los niños tener éxito en la cultura anfitriona sin alejarse de sus valores tradicionales?

Simons, Whitbeck, Conger, y Chyi-In (1991) en un estudio sobre formas violentas de crianza, dan un paso interesante hacia la explicación de este fenómeno, poniendo a prueba distintos modelos de transmisión intergeneracional. Aunque el estudio fue realizado solamente entre familias blancas, los hallazgos son relevantes en este contexto. Ellos probaron modelos cuyas hipótesis sostenían que la transmisión intergeneracional se realizaba por medio de convicciones acerca de la crianza, o por cambios en la personalidad del niño, o por el modelaje del comportamiento de los padres. Sólo este último fue apoyado por los resultados obtenidos; ya que, ni las características de la personalidad, ni las convicciones predecían formas violentas de crianza. Si más tarde se logran resultados que contradigan la noción de transmisión intergeneracional de comportamientos adultos a través de características de la personalidad, será posible ser más optimistas en cuanto al rol de los proyectos que apuntan a mantener la cultura de orígen, abriendo caminos hacia la adaptación a la cultura anfitriona.

Una línea de acción importante en el apoyo de niños víctima de prejuicios, surge de una investigación reciente entre madres y niños mono y biculturales. Con respecto a las madres, Gutiérrez y Sameroff (1990) observaron que las biculturales mexicoamericanas tenían ideas más sofisticadas acerca de la crianza que las monoculturales mexicoamericanas o angloamericanas, cuando el nivel educativo ha

sido controlado. No se encontró una correlación significante entre la inteligencia de la madre y su adhesión a valores culturales tradicionales y el nivel de sofisticación en el cuidado de los niños. Estos resultados manifiestan que la acomodación a la cultura anfitriona por medio del abandono de los comportamientos tradicionales y la adopción de los de la cultura anfitriona (como lo definieron García y Lega) pueden no ser la elección más apropiada para las minorías étnicas.

Respecto a las trayectorias de desarrollo de los niños, Heath (1988) sostiene que éstas se benefician en una situación bicultural. Ella comparó dos grupos de afroamericanos, ambos socializados en el uso del Inglés Negro Vernáculo (INV), pero en diferentes medidas. Los niños de clase media usaban el INV y el Inglés Standard (IS) con igual facilidad en todas sus interacciones; los niños de clase trabajadora, usaban el INV en la mayor parte de su comunicación y sólo en circunstancias limitadas el IS (por ejemplo, cuando se dirigen al director de la escuela, o desempeñando el rol de un personaje blanco). Este estudio sugiere que el primer grupo de niños era genuinamente bicultural (el segundo menos) y que justamente esa flexibilidad les proporcionaba grandes ventajas en la escuela. Laosa (1977) también concluyó que una socialización bicultural permite a la persona aprender a funcionar óptimamente en distintos contextos y a cambiar sus comportamientos adaptándolos adecuadamente en función de la situación.

Las dificultades en el desarrollo de una orientación bicultural se hacen más evidentes cuando el grupo de minoría es claramente identificado por su raza. Spencer (1988) ha revisado recientemente esta cuestión, relacionándola con el concepto de sí mismo, entre adolescentes negros. Destacó el rol positivo de los padres que en la crianza estimulan la pertenencia a la comunidad negra como su propio grupo de referencia. Con ello reducen los efectos negativos que pueden derivarse de la adopción de un marco de referencia eurocéntrico que implique la devaluación de su propia raza y cultura.

A pesar de la coincidencia de estos estudio, realmente no existe gran claridad sobre los procesos que producen efectos positivos o negativos en una adaptación bicultural de grupos e individuos y poco se sabe sobre los factores del ambiente que facilitan o dificultan el logro de este tipo de adaptación. Por ejemplo, el trabajo sobre los efectos de escuelas integrales en los niños negros, en los EEUU ha sido poco convincente. En una revisión de la bibliografía, Pande y Tripathi (1982) constataron que, paralelo al progreso cognitivo, puede observarse el desarrollo de una autoimagen negativa en los niños negros. En India, la incorporación de alumnos de diferentes castas en escuelas de castas superiores aparecía evidentemente asociada con menor motivación en las tareas y con una autoimagen más negativa. Por otro lado, uno podría preguntarse si las consecuencias de la segregación educativa no son aún más desastrosas, tanto para el desarrollo del niño como para el mantenimiento del prejuicio en la sociedad.

Para resumir, quisiera revisar brevemente los factores cruciales que emergen de esta exposición sobre las consecuencias de la discriminación en el desarrollo del niño. En esta fase, la construcción de un modelo sería prematura. Primero, según los tipos más diversos de indicadores socioeconómicos, a las minorías discriminadas se las mantiene en situaciones de desventaja en la sociedad. La discriminación de un grupo no es un fenómeno de aparición repentina, sino que es el resultado de un largo proceso de dominación. Segundo, la adaptación a esta situación puede tener características similares en diferentes grupos de minorías en la misma sociedad. Tercero, las convicciones culturales, las prácticas de cuidado y los objetivos de la minoría pueden entrar en conflicto con los de la cultura anfitriona. Si la minoría étnica además usa una lengua diferente y tiene tradicionalmente otra aproximación respecto al aprendizaje, el 'capital cultural' que los niños invierten en su adaptación fuera del hogar, se verá devaluado. En este caso, los niños se encuentran literalmente atrapados entre dos culturas. Cuarto, las dificultades de esos niños van aún más lejos. La plena conciencia de los obstáculos que deben enfrentar y sus mecanismos de autodefensa pueden, por ejemplo, acrecentar los problemas con sus maestros prejuiciosos. Por otra parte, cuando no son conscientes de esos prejuicios, pueden internalizar la imagen negativa de su propio grupo, difundida en la sociedad. Quinto, como lo constataron Brah y Minas (1988), la noción de conflicto cultural ha penetrado en la escuela trayendo, con frecuencia, consecuencias desastrosas para los niños de minorías. Este concepto se ha vuelto la explicación para todo tipo de dificultades, omitiendo la existencia del prejuicio y sus consecuencias. Finalmente, no obstante la exitosa adaptación de algunas familias biculturales, se conoce muy poco sobre los mecanismos que la garantizan.

CAPITULO TRES

Consideraciones finales

El análisis bibliográfico de esta presentación sugiere que, un modelo para la intervención en el ambiente sociocultural del niño para beneficiar su desarrollo, deberá incluir las siguientes recomendaciones.

(1) La intervención debe partir de una perspectiva centrada en el niño; ello significa que los modelos adaptativos, que garantizan la sobrevivencia de un grupo mientras imponen sufrimientos a los niños, deben ser cuestionados. Un modelo centrado en el niño implica que la elección de los indicadores para su evaluación son diferentes de aquéllos que se eligen cuando se parte de una perspectiva económica. En la evaluación de éstos últimos, por ejemplo, se tomaría en cuenta si las de horas de trabajo de la familia han aumentado, sin preocuparse de quién cuida los niños durante la ausencia de la madre. Un programa centrado en el niño basa su evaluación considerando si el niño recibe mejores cuidados, es más feliz y se desarrolla más plenamente.

2) Una perspectiva centrada en el niño necesita tanto considerar la cultura a la cual él pertenece, como una visión más amplia de su desarrollo. Por una parte, en el grupo cultural del niño existen indicadores de desarrollo deseables, que no deben ser pasados por alto. Más aún, aquéllos que crecen en situaciones difíciles, desarrollan habilidades que generalmente no forman parte de la imagen que se tienen de la infancia; los programas deben justamente reconocer y aprovechar esas capacidades. Por otra parte, las circunstancias que dan orígen a algunas de ellas, son deplorables y no deben ser mantenidas. Por ejemplo, si bien el niño que trabaja, desarrolla a edad temprana un gran sentido de responsabilidad, su necesidad de abandonar la escuela para trabajar, debe ser cuestionada.

3) Los factores socioculturales que constituyen una amenaza para el desarrollo del niño, son frecuentemente parte de un sistema de problemas crónicos. Si bien la incidencia de un factor puede no ser perjudicial, su interacción con otros factores de riesgo, parece tener efectos multiplicativos. Por lo tanto, la intervención en el ambiente del niño debe abarcar varios factores simultáneamente.

4) La transmisión intergeneracional de desventajas socioculturales es mediada por diferentes procesos; por ejemplo, las tensiones de los padres, las condiciones del barrio, la calidad del cuidado de la salud y la educación, la disponibilidad de grupos de asistencia, etc. La intervención en beneficio de los niños debe dirigirse entonces, al asesoramiento de los padres, al mejoramiento del cuidado de la salud, de la escuela y el barrio; estimulando el crecimiento de instituciones promotoras del desarrollo, dentro de la comunidad. La importante contribución del trabajo de McLoyd en este contexto, consistió en señalar que las estrategias educativas de los padres, no pueden ser tratadas independientemente de su bienestar; un aspecto que los programas deben tener muy en cuenta.

5) Por último, muchas de las dificultades que sufren los niños de ambientes de alto riesgo, son exacerbadas por el prejuicio existente hacia ellos. Por ejemplo, niños que deben aprender dos lenguas, una en el hogar y otra en la escuela, deben resolver más dificultades en el curso de su desenvolvimiento que los niños monolingües. Este esfuerzo extra les aporta ventajas que la sociedad inmediatamente convierte en desventajas. En la escuela, se enfrentan con prejuicios que interfieren en su desarrollo; poseen un 'capital lingüístico' más reducido para invertir en la educación por lo que rápidamente se los cataloga como 'atrasados en lenguaje'. Para estimular el bienestar de estos niños, es necesaria la intervención tanto a través de su entorno inmediato, como también de gestiones que contribuyan a eliminar el prejuicio y a destruir las barreras que dificultan su desarrollo.

El ambiente del niño: implicaciones para el Desarrollo Programático

por Rekha Wazir

Investigación e intervención: la necesidad de un diálogo

Los programas de intervención de las organizaciones del desarrollo no están siempre guiados por consideraciones teóricas. Generalmente, estas organizaciones operan dentro de los parámetros establecidos por sus estatutos, lo que limita su ámbito de acción, los grupos a los que puede apoyar y la metodología que emplea. Sus programas están moldeados por la experiencia y por las demandas del trabajo de campo, las cuáles, a su vez, se desarrollan como respuesta a necesidades concretas, disponibilidad de los fondos económicos o tendencias del momento en el campo del desarrollo. Por tanto, a la hora de formular los proyectos, apenas se utilizan como guías los desarrollos y hallazgos de la investigación formal y la teoría. De la misma manera, la experiencia obtenida en la implementación de los proyectos de intervención no es permanentemente asimilada por la investigación. Esto es tanto verdad para la teoría del desarrollo en general como para algunas disciplinas en particular, como lo es el desarrollo de la niñez, tema central del trabajo de la Fundación.

Consecuentemente, aunque teóricos y prácticos comparten inquietudes comunes, se ubican generalmente en dos extremos de un espectro, donde el diálogo o intercambio es escaso.

Desde su creación, la Fundación fue una organización donante cuyo mandato fue el mejoramiento de las condiciones de la niñez desfavorecida. A lo largo de los últimos veinte años, sus estrategias de intervención han ido evolucionando gradualmente. Esta evolución, se ha caracterizado por una transición desde una 'agencia de financiamiento' a una 'organización de desarrollo', enfocada al desarrollo de la primera infancia. El cambio de 'donante' a 'agencia del desarrollo', ha sido facilitado por la experiencia 'sobre el terreno' acumulada sobre 'las cuestiones de desarrollo', así como por una cada vez mayor cantidad de literatura e investigación refererida al tema. De esta manera, el desarrollo de su programa global ha sido influído tanto por el conocimiento proveniente del trabajo de base, como por consideraciones teóricas. Los proyectos individuales que apoya la

42

Fundación como sus programas nacionales en los países donde opera, son supervisados generalmente sobre la base de criterios de desarrollo, tales como 'el rol de la mujer', 'la sensibilidad cultural', 'el desarrollo comunitario', 'los derechos humanos', 'el papel de las organizaciones públicas y no gubernamentales' y 'el desarrollo sustentable'.

La posición de la Fundación como organización especializada en niños pequeños está menos enraizada en la teoría del Desarrollo Infantil, y la vinculación entre la investigación y la práctica es menos evidente en su programa global. Los proyectos de campo frecuentemente responden a necesidades urgentes, y por tanto no necesariamente aprovechan los adelantos de las investigaciones y teorías del desarrollo del niño. En caso de ser utilizadas, lo son de una manera superficial o muy generalizada, no teniendo prácticamente ningún impacto significativo en el día a día de la implementación de los programas. Estas consideraciones son también válidas, quizás con más peso todavía, en el caso de las intervenciones a gran escala de programas para la infancia.

En un contexto más amplio, la falta de diálogo entre la teoría del Desarrollo Infantil y la práctica, ha sido señalado recientemente por Myers (1991; 1992), quien comenta que los adelantos de los conocimientos teóricos están por delante del estado de la práctica en estos momentos. La toma de conciencia de esta distancia, y los esfuerzos por superarla se refleja gradualmente en las agendas tanto de organizaciones internacionales preocupadas del bienestar del niño como de entidades académicas. De hecho, individuos emplazados entre estos dos polos opuestos, así como las organizaciones intermediarias, constituyen un creciente grupo que se puede caracterizar como 'activistas que piensan' o 'pensadores que actúan' (Galjaart 1993). Estos podrían constituir en el futuro el eslabón que falta para ligar los mundos de la teoría y la práctica. En sus apreciaciones sobre el ambiente del niño, Terezinha Nunes habla el lenguaje del intermediario y por tanto, sus ideas probablemente encontrarán de una calurosa recepción entre académicos, planificadores y personas que se desempeñan en la práctica de los proyectos.

Pautas para el desarrollo programático

Como se presenta en el prólogo, este trabajo es el resultado del tipo de diálogo entre la teoría y la práctica que la Fundación se propone promover. Miembros de la Fundación y de los proyectos y programas que ésta apoya, buscarán las pautas que darán dirección a su trabajo y que explicarán y proveerán un marco conceptual para dar cuenta de los descubrimientos, éxitos y fracasos que caracterizan el trabajo con niños. También buscarán apoyo e inspiración para el diseño de estrategias ante nuevas situaciones, así como en predecir y evaluar pautas de desarrollo del niño. De

forma similar, el trabajo de campo ayudará a refinar, ajustar y extender estos principios, manteniendo y aumentando su valor.

Nunes proporciona las siguientes pautas, las cuales poseen una inmediata relevancia para los programas de la Fundación:

Los niños como beneficiarios
Como participantes en el discurso general en cuestiones del desarrollo, la Fundación se ha inclinado a dirigir su mirada hacia los niños como 'puntos de entrada' para programas de desarrollo integral humano. Desde esta perspectiva, los intereses o el bienestar del niño son concebidos como medios para alcanzar un fin, en vez de ser un fin en sí mismos. Nunes argumenta con fuerza que el desarrollo del niño debe ser el centro de los programas de intervención de Desarrollo Infantil, por tanto el foco debe ser los indicadores y resultados directamente relacionados con el niño. Esto implica que a la hora de conceptualizar los programas, debe asegurarse que los niños tengan prioridad. La inclusión de componentes de desarrollo comunitario o de actividades de generación de ingresos, por ejemplo, deben ser evaluados en términos de su incidencia en los niños, más que como propósitos centrales del proyecto. Esta argumentación podría llevarse incluso más lejos sosteniendo que, las intervenciones en desarrollo infantil deberían focalizarse en los niños como niños y no necesariamente en éstos en cuanto futuros estudiantes o adultos.

El concepto de infancia
La infancia, sostiene Nunes, es una construcción social que varía según el tiempo y la cultura. La apreciación de los resultados de desarrollo son igualmente variados, ya que cada cultura presenta diferentes demandas de desarrollo a los niños. Los programas de intervención deberían ser sensibles a estas diferencias culturales más que seguir un modelo universal de desarrollo. Traducido a la práctica, esto implica que el contenido y dirección de los programas deben ser decididos a nivel local y acordes con el sistema de valores de la comunidad a la que van a beneficiar. Los donantes externos se ubicarán en el papel de atentos oyentes que simpatizan y que pueden ofrecer críticas constructivas. Sin embargo, Nunes también está de acuerdo en que a veces, y en interés de los propios niños, los valores culturales deben ser desafiados. Esta consideración hace emerger la cuestión de hasta dónde pueden llegar los agentes externos, ya que a veces, la línea divisoria entre el poner en cuestión o el imponer, es apenas perceptible. No hay una respuesta satisfactoria a este dilema: situaciones como el infanticidio o la circuncisión de niñas, o el trabajo Infantil, pueden enfrentar a agentes externos y culturas locales. Hacer converger los puntos de vista de los padres, instituciones locales, organizaciones nacionales y agentes externos, como la Fundación, es a veces una ardua tarea.

Factores mediadores

Siguiendo a McLoyd, Nunes enumera tres factores que pueden paliar el impacto negativo de la pobreza en el desarrollo de los niños: las características de los padres, las características de los niños y los factores extra familiares. Los programas de intervención podrían entonces enfocarse al bienestar de los padres y a la autoconfianza de los niños, creando sistemas de apoyo externo para ambos. Esta preocupación por el bienestar de los padres y la necesidad de grupos de apoyo, está presente en la mayoría de los proyectos de intervención financiados por la Fundación. Una revisión del programa global de la Fundación de los proyectos de campo, revela que la mayoría se orientan al bienestar de los padres e intentan romper el aislamiento de las familias, particularmente el de las madres. Mientras que la mayoría de estos proyectos tienen como propósito el beneficiar directamente a los niños pequeños, más del 70 porciento enumeran 'educación de los padres' y 'desarrollo de la comunidad' como objetivos secundarios. Actividades encaminadas a reforzar la autoestima de los niños, no son fácilmente programables; muchas veces se asume que esta seguridad en sí mismos es una consecuencia automática de los dos primeros factores (características de los padres y características de los niños) y del hecho de llevar los niños a la guardería, parque de juego, o parvulario. Será todo un reto el entender los procesos que fomentan la autopercepción y la autoestima de los niños, para poder incorporarlos a los programas de intervención.

Intervenciones dirigidas a la infancia: una aventura conjunta

Los tres componentes cruciales identificados por Nunes, son el denominador común de la mayoría de los proyectos apoyados por la Fundación, y se los va a seguir encontrando en muchísimas otras intervenciones. La importancia de los hallazgos reside fundamentalmente no en su impacto innovador, sino en la validación de las experiencias de campo, emplazándolas en un marco teórico y conceptual. La afortunada circunstancia de hacer encontrar a la teoría y a la práctica coincidiendo una con la otra no implica que no se requiera de nuevas iniciativas. Es obvio que muchas más preguntas, teóricas y prácticas, relacionadas con el bienestar de los padres, la autoconfianza de los niños y los grupos de apoyo, deben seguir planteándose. Mientras está claro que estos factores son cruciales, y que se tiene una idea aproximada de cómo funcionan, todavía no se ha esclarecido porqué se expresan en los efectos observados. Los que se dedican a la práctica y a la investigación, deberán unir esfuerzos para tratar estas cuestiones; los primeros tendrán que formularse preguntas relevantes respecto a su trabajo y ofrecer su experiencia al análisis crítico, mientras que los últimos podrían contribuir respondiendo a estas preguntas y elaborando otras. Los nuevos modelos que se desarrollen, deberán, a su vez, ser probados a través de la implementación.

Intervenciones dirigidas a la infancia y macrofactores

La sugerencia de Nunes de no involucrarse demasiado con la macropolítica ni esperar grandes cambios en el macrosistema como resultado de las intervenciones en los niños es juicioso hasta cierto punto. En la práctica diaria, las personas ligadas a la acción tienen que trabajar para estimular el desarrollo de los niños, dentro de las restricciones que la pobreza les impone, como dice Nunes. Sin embargo, sería imposible montar programas desvinculados del ambiente sociopolítico general, sin conocimiento del impacto que políticas nacionales o regionales pueden tener en las vidas de los niños y sus familias. Los planificadores 'sobre el terreno' han de 'actuar localmente', pero al mismo tiempo deben 'pensar globalmente'. Esta consideración es particularmente relevante para programas que van a ser aplicados a mayor escala y que tendrán que interactuar con macrosistemas. La reivindicación y mobilización social que surge y se acumula durante las experiencias de los proyectos, puede convertirse en procesos cruciales para ésta interacción con el macrosistema. No es del todo inconcebible que los esfuerzos de estos programas de intervención se traduzcan en una mejor legislación para los niños.

Los niños como moldeadores de su ambiente

En el texto de Nunes está implícita el supuesto de que, en gran medida, los niños determinan su propio ambiente, o al menos, son participantes activos en el proceso. Esta idea, la cual se destila cada vez más de la teoría y la práctica, tiene consecuencias para el desarrollo programático y en principio, debería cambiar radicalmente los enfoques convencionales. Los agentes del desarrollo ya han aceptado que los pobres y las mujeres deben tener voz en su propio desarrollo; el próximo grupo a tomar en consideración son los propios niños.

Comentarios finales

El trabajo de Nunes refuerza y da valor a las experiencias acumuladas por la Fundación durante más de dos décadas de dedicación a los niños pequeños y sus familias. Ofrece también nuevos caminos que claman por ser explorados. En su posición de organización especializada en la infancia, la Fundación está bien afianzada para asumir el papel de iniciador y de agente mediador para continuar esta búsqueda.

Referencias al texto reflexiones finales

Galjaart, B.(1993) *Activists who think or thinkers who act: Essay on Non-Governmental Organizations in Developing Countries,* Informe presentado en el 'Simposio sobre el papel de los intelectuales y tecnócratas en países en vías de desarrollo', Universidad de Leiden, Leiden , Países Bajos, octubre 5-7, 1993.

Myers, Robert (1991) *Toward a Fair Start for Children: Programming for Early Childhood Care and Development in the Developing World,* Paris, Francia, UNESCO.

Myers, Robert (1992) *The Twelve who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World,* London, RU, y Nueva York, EEUU Routledge.

047

Referencias

Anandalasksmy, S. (1993) Communicación personal durante el taller del Ambiente del Niños, Bernard van Leer Foundation, New Delhi, India.

Belle, D. (1982) 'Social ties and social support', in D. Belle (ed.), *Lives in stress: Women and depression*, pp. 133-44. Beverly Hills, CA: Sage.

Bourdieu, P. and J.C. Passeron (1970) *La reproduction*. Paris: Minuet.

Brah, A. and R. Minhas (1988) Structural racism or cultural differences: Schooling for Asian girls, in *Family, school and society*, London: Hodder and Stoughton.

Brice-Heath, S. (1988) 'Language socialization', in *New Directions for Child Development*, 42, pp. 28-58.

Bronfenbrenner, U. (1986) 'Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives', in *Developmental Psychology*, 22 (6) pp. 723-42.

Butler, J.A., B. Starfield and S. Stenmark (1984) 'Child health policy', H.W. Stevenson and A.E. Siegel (eds), *Child development research and social policy*, vol. 1, pp. 110-88. Chicago: University of Chicago Press.

Carraher, T.N. (1989) *Sociedade e inteligencia*. São Paulo (Brazil): Editora Cortez.

Ceci, S.J. (1990) *On intelligence ... more or less: a bio-ecological theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chisholm, J.S. (1983) *Navajo Infancy*. New York: Aldine.

Colby, A., L. Kohlberg, J. Gibbs and A. Lieberman (1983) *A longitudinal study of moral development*. Monograph of the Society for Research in Child Development, no. 200.

Cole, M. and S.R. Cole (1989) *The development of children*. New York: Freeman.

Cole, M. and S. Scribner (1974) *Culture and thought*. New York: Wiley.

Cole, M., J. Gay, J.A. Glick and D.W. Sharp (1971) *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.

Coll, C.T.G. (1990) 'Developmental outcome of minority infants: a process-oriented look into our beginnings', in *Child Development*, 61, pp. 270-289.

Conger, R.D., J.A. McCarthy, R.K. Yang, B.B. Lahey and J.P. Kropp (1984) 'Perception of child, child-rearing values, and emotional distress and mediating links between environmental stressors and observed maternal behaviour', in *Child Development*, 55, pp. 2234-2247.

Corcoran, M., G. Duncan, G. Gurin, and P. Gurin (1985) 'Myth and reality: the causes and persistence of poverty', in *Journal of Policy Analysis and Management*, 57, pp. 362-374.

Crockenberg, S. (1987) 'Support for adolescent mothers during the postnatal period: theory and research', in C. Boukydis (ed.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period*, pp. 3-24. Norwood, NJ: Ablex.

Dressler, W. (1985) 'Extended family relationships, social support, and mental health in a southern black community', in *Journal of Health and Social Behaviour*, 26, pp. 39-48.

Duncan, G.J. (1991) 'The economic environment of childhood', in A.C. Huston (ed.), *Children in poverty. Child development and public policy*, pp. 23-50. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, D.P. (1982) 'Moral development in comparative cultural perspective', in D.A. Wagner and H.W. Stevenson (eds), *Cultural perspectives on child development*, pp. 248-79. San Francisco: Freeman.

Eisenberg, L. (1982) 'Conceptual issues on biobehavioral interactions', in D.L. Parron and L. Eisenberg (eds), *Infants at risk for developmental dysfunction*, pp. 57-68. Washington, DC: National Academy of Sciences, Institute of Medicine.

Elder, G. (1974) *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.

Elder, G. (1979) 'Historical changes in life patterns and personality', in P. Baltes and O. Brim (eds), *Lifespan development and behaviour*, Vol. 2, pp. 117-159. New York: Academic Press.

Elder, G., J. Liker and C. Cross (1984) 'Parent-child behaviour in the Great Depression: Life courses and inter-generational influences', in P. Baltes and O. Brim (eds), *Lifespan development and behaviour*, Vol. 6, pp. 109-158. Orlando, FL: Academic Press.

Elder, G., T. Nguyen and A. Caspi (1985) 'Linking family hardship to children's lives', in *Child Development*, 56, pp. 361-375.

Escalona, S.K. (1982) 'Babies at double hazard: early development of infants at biologic and social risks', in *Paediatrics*, 70, pp. 670-78.

Filp, J., J. Ochoa, F. Maureira, T. Leon, R. Neira and R. Huber (1993) *'Rostros de la infancia. Un estudio etnografico en sectores urbano-marginales'*, unpublished research report. Santiago, Chile: Centro de Investigacion y Desarrollo de la Educacion (CIDE).

Flanagan, C.A. (1990) 'Families and schools in hard times' in *New Directions for Child Development,* No. 46, pp. 7-26

Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Furnham, A. (1985) 'Youth unemployment: a review of the literature', in *Journal of Adolescence*, 8, pp. 109-124.

Galbraith, J.K. (1962) *The affluent society.* Harmondsworth: Penguin Books.

Garcia, M. and L.I. Lega (1979) 'Development of a Cuban ethnic identity questionnaire', in *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 1, pp. 247-61.

Gecas, V. (1979) 'The influence of social class on socialization', in W. Burr, R. Hill, F. Nye and I. Reiss (eds), in *Contemporary theories about the family: research-based theories*, Vol. 1, pp. 365-404. New York: Free Press.

Ginsburg, H. (1972) *The myth of the deprived child.* New Jersey: Prentice Hall.

Gouldner, H. (1978) *Teacher's pets, troublemakers, and nobodies: Black children in elementary school.* Westport, CT: Greenwood.

Gutierrez, J. and A. Sameroff (1990) 'Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development', in *Child Development*, 61, pp. 384-394.

Guttentag, M., S. Salasin and D. Belle (1980) *The Mental Health of Women.* New York: Academic Press.

Harrison, A.O., M.N. Wilson, C.J. Pine, S.Q. Chan and R. Buriel (1990) 'Family ecologies of ethnic minority children', in *Child Development*, 61, pp. 347-362.

Heath, S.B. (1983) *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S.B. and M.W. McLauglin (1988) A child resource policy: moving beyond dependence on school and family, in M. Woodhead and A. McGrath (eds.) *Family, school and society,* London: Hodder and Stoughton.

Hoffman, L.W. (1988) 'Cross-cultural differences in childrearing goals', in *New Directions for Child Development*, 40, pp. 99-122.

Howrigan, G. A. (1988) 'Fertility, infant feeding, and change in Yucatan', in *New Directions for Child Development*, 40, pp. 37-50.

Huston, A.C. (1991a) 'Children in poverty: Developmental and policy issues', in A.C. Huston (ed.), *Children in poverty. Child development and public policy*, pp. 1-22. Cambridge: Cambridge University Press.

Huston, A.C. (1991b) 'Antecendents, consequences, and possible solutions for poverty among children', in A.C. Huston (ed.), *Children in poverty. Child development and public policy*, pp. 282-316. Cambridge: Cambridge University Press.

Jarrett, R.L. (1993) 'Voices from below: the value of ethnographic research for informing public policy', paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March.

Kessen, W. (1979) 'The American child and other cultural inventions', *American Psychologist*, 34 (10), pp. 815-820.

King, T. and W. Fullard (1982) 'Teenage mothers and their infants: new findings on the home environment', in *Journal of Adolescence*, 5, pp. 333-346.

Kohn, M.L. (1969) *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL: Dorsey.

Khullar, M. (1993) Personal communication at the Workshop on Children's Environment, Bernard van Leer Foundation, New Delhi, India.

Laosa, L.M. (1977) 'Cognitive styles and learning strategies research', in *Journal of Teacher Education*, 28, pp. 26-30.

LeVine, T.A. (1984) 'Maternal behaviour and child development in high-fertility populations', *Fertility Determinants Research Notes*, no. 2. New York: The Population Council.

LeVine, R.A. (1988) 'Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behaviour', in *New Directions for Child Development*, 40, pp. 37-50.

Lewis, O. (1966) *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty-San Juan and New York*. New York: Random House.

Liem, R. and J. Liem (1978) 'Social class and mental illness reconsidered: The role of economic stress and social support', in *Journal of Health and Social Behaviour*, 19, pp. 139-156.

McLoyd, V. C. (1990) 'The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development', in *Child Development*, 61, pp. 311-46.

McLoyd, V.C. and L. Wilson (1990) 'Maternal behaviour, social support, and economic conditions as predictors of distress in children', in *New Directions for Child Development*, 46, pp. 49-69.

Melhuish, E. and P. Moss (1990) *Day care for young children: international perspectives*. London: Routledge.

Menchu, R. (1983) *I, Rigoberta Menchu. An Indian Woman in Guatemala*. London: Verso.

Moore Jr., W. (1969) *The vertical ghetto: everyday life in an urban project*. New York: Random House.

Murray, C. (1984) *Losing ground. American Social Policy, 1950-1980*. New York: Basic Books.

Nunes, T., A.D. Schliemann and D.W. Carraher (1993) *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.

Ochoa, J. and E. Santibanez (1985) *La niñez: Un concepto que discrimina*. Santiago, Chile: Centro de Investigacion y Desarollo de la Educacion (CIDE).

Ogbu, J. (1987) 'Variability in minority responses to schooling. Non-immigrants vs. immigrants', in G. Spindler and L. Spindler (eds), *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*, pp. 255-80. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ogbu, J. (1988) 'Cultural diversity and human development', *New Directions for Child Development*, 42: 11-28.

Pande, N. and R.C. Tripathi (1982) 'Scheduled caste children in high caste school: Some motivational consequences', in D. Sinha, R.C. Tripathi and G. Misra (eds), *Deprivation. Its social roots and psychological consequences*, pp. 217-236. New Delhi: Concept Publishing Company.

Patterson, G. (1988) 'Stress: A change agent for family process', in N. Garmezy and M. Rutter (eds), *Stress, coping, and development in children*, pp. 235-264. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Patterson, G., B. DeBarsyshe and E. Ramsey (1989) 'A developmental perspective on antisocial behaviour', in *American Psychologist*, 44, pp. 329-35.

Phillips, D. A. (1991) 'With a little help: Children in poverty and child care', in A.C. Huston (ed.), *Children in poverty. Child development and public policy*, pp. 158-90. Cambridge: Cambridge University Press.

Reeves, F. and M. Chevannes (1988) 'The ideological construction of black underachievement', in M. Woodhead and A. McGrath (eds), *Family, school and society*. London: Hodder and Stoughton and The Open University.

Roy, R. (1982) 'The meaning and measurement of poverty', in D. Sinha, R.C. Tripathi and G. Misra (eds), *Deprivation. Its social roots and psychological consequences*, pp. 5-17. New Delhi: Concept Publishing Company.

Rutter, M. (1980) *Changing youth in a changing society: patterns of adolescent development and disorder*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rutter, M. and N. Madge (1976) *Cycles of disadvantage*. London: Heinemann.

Schmelkes, S. (1993) Personal communication at the Workshop on Children's Environment, Bernard van Leer Foundation, Mexico City, Mexico.

Schorr, L.B. (1991) 'Effective programs for children growing up in concentrated poverty', in A.C. Huston (ed.), in *Children in poverty. Child development and public policy*, pp. 260-281. Cambridge: Cambridge University Press.

Silbereisen, R., S. Walper and H. Albrecht (1990) 'Family income loss and economic hardship: Antecedents of adolescents' problem behaviour', in *New Directions for Child Development*, 16, pp. 25-47.

Simons, R., L.B. Whitbeck, R. Conger and W. Chyi-In (1991) 'Inter-generational transmission of harsh parenting', in *Developmental Psychology*, 27, pp. 159-71.

Spencer, M.B. (1988) 'Self-concept development', in *New Directions for Child Development*, 42, pp. 50-72.

Super, C. and S. Harkness (1982) 'The development of effect in infancy and early childhood', in D.A. Wagner and H.W. Stevenson (eds), *Cultural perspectives on child development*. New York: Freeman.

Valentine, C.A. (1970) *Culture and poverty: Critique and counter-proposal*. Chicago: University of Chicago Press.

Wallace, P. (1974) *Pathways to work: Unemployment among black teenage females*. Lexington, MA: Lexington Books.

BEST COPY AVAILABLE

Werner, E. and R. Smith (1982) *Vulnerable but not invincible: a study of resilient children*. New York: McGraw Hill.

White, M. (1993) Personal communication (comments on the first draft of this papers solicited by the Bernard van Leer Foundation).

Whiting, B.B. and J.W.M. Whiting (1975) *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, T. and W. Kornblum (1985) *Growing up poor*. Lexington, MA: Lexington Books.

Willig, A.C., D.L. Harnisch, K.T. Hill and M.L. Maehr (1983) 'Sociocultural and educational correlates of success-failure attributions and evaluation anxiety in the school setting for black, Hispanic and Algro children', in *American Educational Research Journal*, 20, pp. 385-410.

Willis, P. (1988/1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot, UK: Gower (1988 edition; first edition 1977, Tiptree, UK: Anchor Press).

Woodhead, M. (1991) 'Psychology and the cultural construction of "children's needs"', in M. Woodhead, P. Light and R. Carr (eds), *Growing up in a changing society, pp. 37-54*. London: Routledge.

Wright, C. (1988) School processes: an ethnographic study. In M. Woodhead and A. McGrath (eds.) *Family, school and society*, London: Hodder and Stoughton.

Zeskind, P.S. and C.T. Ramey (1981) 'Preventing intellectual and interactional sequelae of fetal malnutrition: A longitudinal, transactional, and synergistic approach to development', in *Child Development*, 52, pp. 213-218.

de la comunidad al cuidado de los niños, para así hacer comprender y llamar la atención acerca de las necesidades de desarrollo de los niños. Muchos proyectos combinan ambos enfoques, mientras que mucha de la labor es llevada a cabo por mujeres de la misma comunidad, previamente capacitadas por el proyecto.La labor con padres y miembros de la comunidad ayuda a desarrollar sus propias capacidades y confianza en sí mismos. Los proyectos apoyados por la Fundación basan su labor en un cierto número de principios.

- La promoción de un enfoque integral del desarrollo infantil
- El énfasis en el rol preponderante que los padres tienen como principales educadores de sus hijos
- El mejoramiento del entorno de los niños
- Los proyectos deben enraizarse en la comunidad local

El apoyo de la Fundación

El apoyo de la Fundación va más allá del dinero para los proyectos, ya que abarca una serie de apoyos, técnicos y de otro tipo, tanto de la oficina en La Haya como del campo mismo:

- desarrollo y apoyo a proyectos en el campo, incluídas capacitación y evaluación
- diseminación de los resultados de los proyectos
- publicaciones y otros medios
- acceso al centro de documentación, seminarios, conferencias y talleres, que reúnen a profesionales, contribuyentes, personas involucradas en la toma de decisiones y académicos
- establecimiento de redes

Gran parte del apoyo realizado por la Fundación proviene de lo que se aprende en el trabajo de campo. Y mucho de lo que se aprende en el trabajo de campo proviene de proyectos similares, apoyados o no por la Fundación. La Fundación coopera asimismo con otras organizaciones afines.

Solicitudes de apoyo

- La gran mayoría de los proyectos apoyados por la Fundación han surgido tras un proceso de discusión y negociación entre la Fundación y la organización asociada. Se aconseja, por lo tanto, a cualquier organización en busca de apoyo, que presente un resúmen con los propósitos y objetivos del proyecto antes de preparar una propuesta detallada.
- La Fundación da preferencia al apoyo de proyectos en países en los cuales la Real Industria de Envases Van Leer se encuentra establecida.
- Los únicos proyectos que pueden ser tomados en consideración para el otorgamiento de apoyo, son aquellos en el área del desarrollo de la primera infancia, que operen en comunidades desfavorecidas y que incluyan elementos de práctica innovadora.
- No se otorgan subsidios a individuos o para el apoyo global de organizaciones
- La Fundación no otorga becas de estudio o investigación, como tampoco financiamiento para viajes.
- Las decisiones relacionadas con la asignación de fondos a proyectos principales son tomadas por el Consejo de Administración de la Fundación. No existe ningún tipo de compromiso antes de la aprobación del Consejo.

Mayor información sobre la Fundación, y una lista de publicaciones y videos, pueden ser obtenidos escribienda a:

La Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Holanda